

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Cambios generados en el desempeño académico después de aplicar estrategias metacognitivas al inicio, durante y final de una sesión de aprendizaje

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presentan:

Ana Celinda Carbajal Gutierrez
Gisela Rosario Gamio Franco de Calderón

Asesora:

Aylín Eleonora Bayro Nieves

Co asesora:

María Guadalupe Suárez Díaz

Lima, 2023

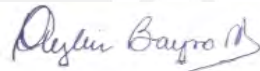
Informe de Similitud

Yo, Aylin Eleonora Bayro Nieves, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Cambios generados en el desempeño académico después de aplicar estrategias metacognitivas al inicio, durante y final de una sesión de aprendizaje”, del/de la autora(a) / de los(as) autores(as) Ana Celinda Carbajal Gutiérrez y Gisela Gamio Franco, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 25/01/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

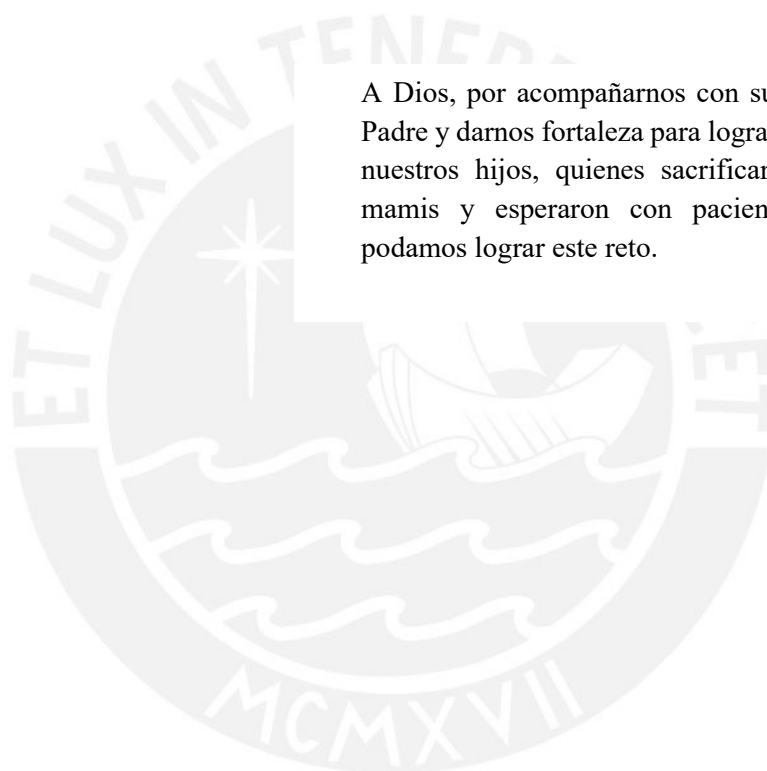
Lugar y fecha:

Surco, 18 de mayo de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
Aylin Eleonora Bayro Nieves	
DNI: 09296135	Firma 
ORCID: 0000-0003-1640-298X	

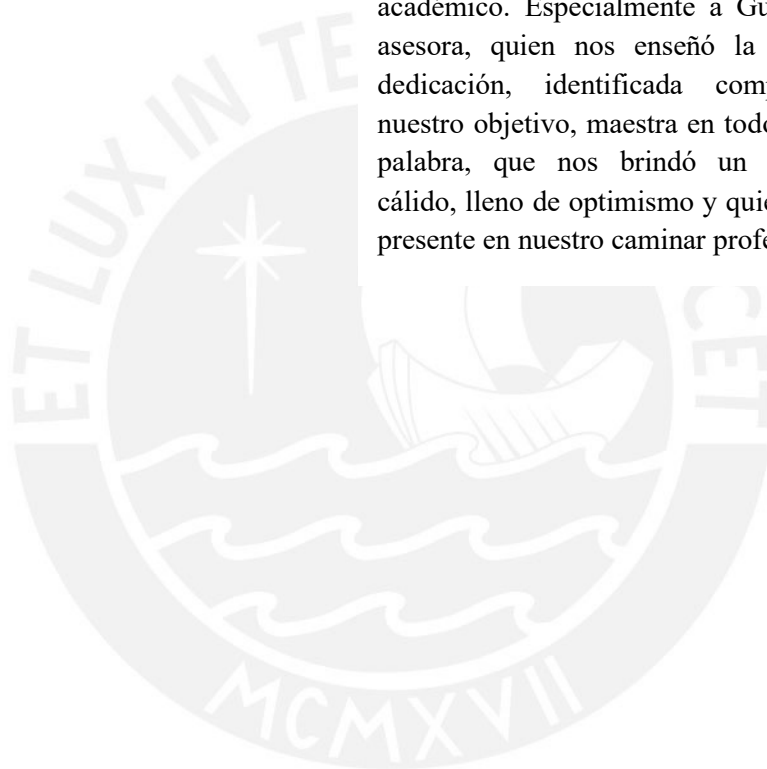
DEDICATORIA

A Dios, por acompañarnos con su amor infinito de Padre y darnos fortaleza para lograr este producto y a nuestros hijos, quienes sacrificaron horas sin sus mami y esperaron con paciencia y amor que podamos lograr este reto.



AGRADECIMIENTO

A todos aquellos, que con su comprensión y sabiduría nos acompañaron en este caminar académico. Especialmente a Guadalupe, nuestra asesora, quien nos enseñó la perseverancia y dedicación, identificada completamente con nuestro objetivo, maestra en todo el sentido de la palabra, que nos brindó un acompañamiento cálido, lleno de optimismo y quien siempre estará presente en nuestro caminar profesional.



RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo *determinar los cambios generados en el desempeño académico del área de comunicación, de las estudiantes de primer año de secundaria del tercio inferior de la I.E.E Juana Alarco de Dammert, luego de aplicar estrategias metacognitivas antes, durante y después de una sesión de aprendizaje.* Los procedimientos e instrumentos se desarrollaron bajo el enfoque cualitativo y el método de casos. Los resultados obtenidos cumplieron con los objetivos propuestos y la corroboración de la hipótesis. El uso de estrategias metacognitivas, como herramienta importante para lograr aprendizajes, deben ser consideradas por los docentes, a la hora de planificar y desarrollar las sesiones de aprendizaje, especialmente en las instituciones públicas, donde por lo general carece de servicios psicopedagógicos, y las familias no pueden proveer una atención a estudiantes con problemas de aprendizaje. La formulación de preguntas, considerando los componentes de la metacognición como la metamemoria, metaatención, además, la actitud de la estudiante en su adaptación a la nueva dinámica de la clase, el rol del docente que propicia la reflexión con un trato cálido, las características de la etapa de desarrollo de la muestra, son algunos de los resultados que influyeron directamente en el desempeño académico de las estudiantes.

Palabras claves: Metacognición, cognitivo, desempeño académico, estrategias, aprendizaje, motivación, actitud, rendimiento académico.

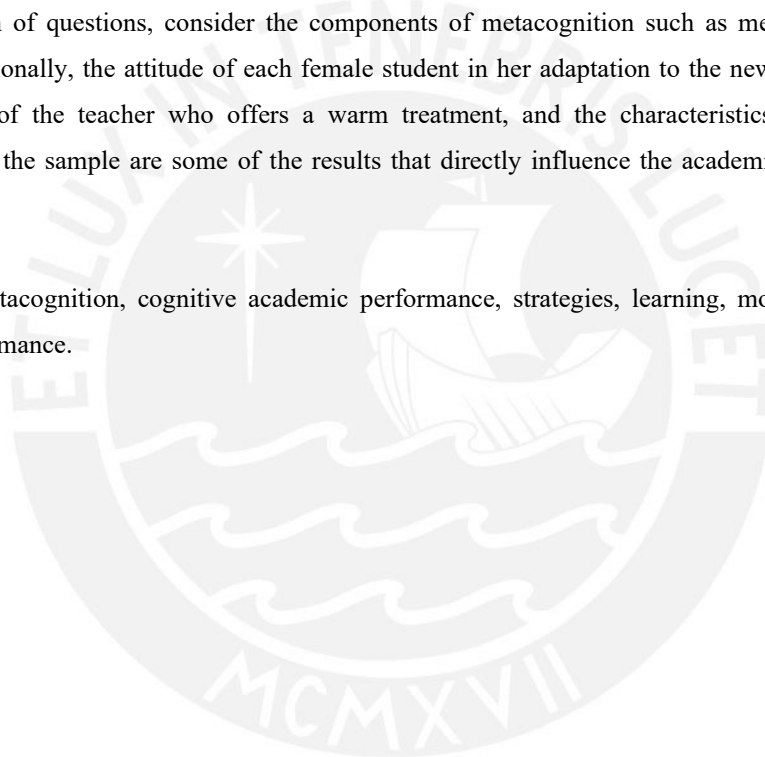
ABSTRACT

The objective of the following study is to determine the changes generated in the academic performance in the area of communication of first year, female, high school students academically ranked in the lower third section of the I.E.E. Juana Alarco de Dammert, while applying metacognitive strategies before, during and after a learning session. The procedures and materials were developed under the qualitative approach and the case method.

The result obtained fulfilled the proposed objectives and the corroboration of the hypothesis. The use of metacognitive strategies, as an important tool to achieve learning, should be considered by teachers when planning and developing learning sessions. Metacognitive strategies should definitely be practiced in public institutions where there is a general lack of psycho-pedagogical services and families cannot provide attention to students with learning disabilities.

The formulation of questions, consider the components of metacognition such as metamemory, meta-attention. Additionally, the attitude of each female student in her adaptation to the new dynamics of the class, the role of the teacher who offers a warm treatment, and the characteristics of the stage of development of the sample are some of the results that directly influence the academic performance of students.

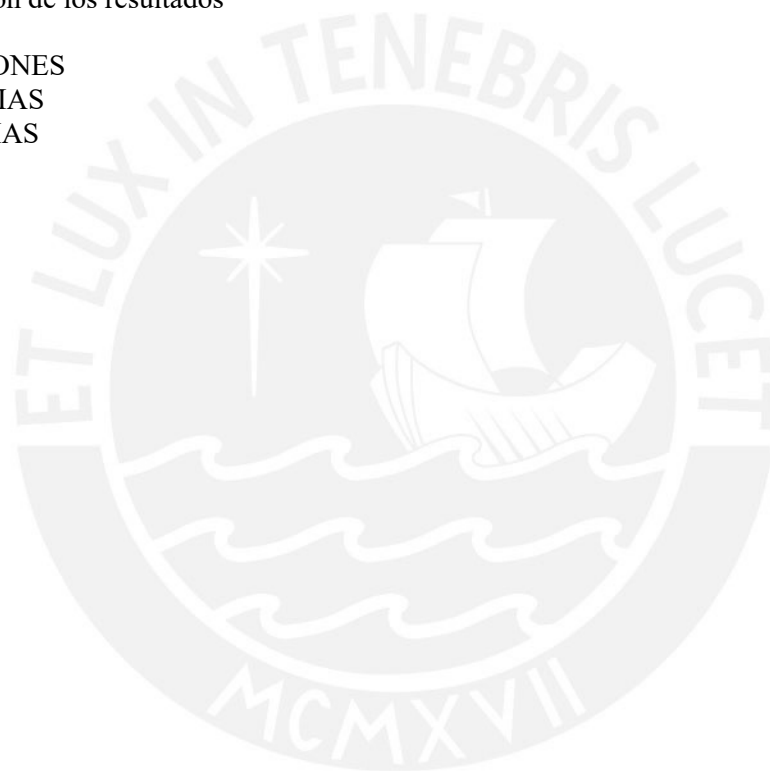
Key words: Metacognition, cognitive academic performance, strategies, learning, motivation, attitude, academic performance.



ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE ANEXOS	vi
INTRODUCCIÓN	1
1. CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	4
1.1.1. Fundamentación del problema	4
1.1.2. Formulación del problema	6
1.2. Formulación del objetivo	7
1.2.1. Objetivo General	7
1.3. Importancia y justificación del estudio	7
1.4. Limitaciones de la investigación	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	11
2.1. Antecedentes del Estudio	11
2.1.1. Antecedentes nacionales	11
2.1.2. Antecedentes internacionales	12
2.2. Bases teóricas	13
2.2.1. La metacognición	13
2.2.1.1. Modalidades de la metacognición	14
2.2.1.2. Aspectos importantes de la metacognición	17
2.2.1.3. Estrategias metacognitivas	19
2.2.1.4. Procesos metacognitivos	20
2.2.2. Desempeño académico	21
2.2.3. El enfoque comunicativo	23
2.2.4. Competencia comunicativa	24
2.2.5. Competencias del área de comunicación	25
2.3. Definición de términos básicos	28
2.4. Hipótesis	29
2.4.1. Hipótesis General	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	30
3.1. Tipo y diseño de la investigación	30
3.2. Población y muestra	32
3.3. Definición de categorías	33
3.3.1. Desempeño académico	33
3.3.2. Estrategias metacognitivas	33
3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	33
3.4.1. Guía de Observación	33
3.4.2. Diario de Campo	35
3.4.3. La Encuesta	35
3.4.4. Focus Group	37
3.5. Procedimientos de recolección de datos	38
3.6. Procesamiento y análisis de datos	39

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	40
4.1. Presentación de resultados	40
4.1.1. Prueba de entrada y de salida	40
4.1.2. Guía de observación	41
4.1.3. Diario de campo	43
4.1.4. Focus group	51
4.1.5. Encuesta	52
4.1.6. Triangulación	56
4.1.6.1. Triangulación del diario de campo y el focus group respecto a las estrategias metacognitivas	56
4.1.6.2. Triangulación de los instrumentos guía de observación, diario de campo y focus group, respecto a la categoría desempeño académico	60
4.1.6.3. Triangulación de las estrategias metacognitiva y el desarrollo de las competencias del área de comunicación	62
4.1.6.4. Análisis de la encuesta	64
4.2. Discusión de los resultados	65
CONCLUSIONES	68
SUGERENCIAS	70
REFERENCIAS	71
ANEXOS	76

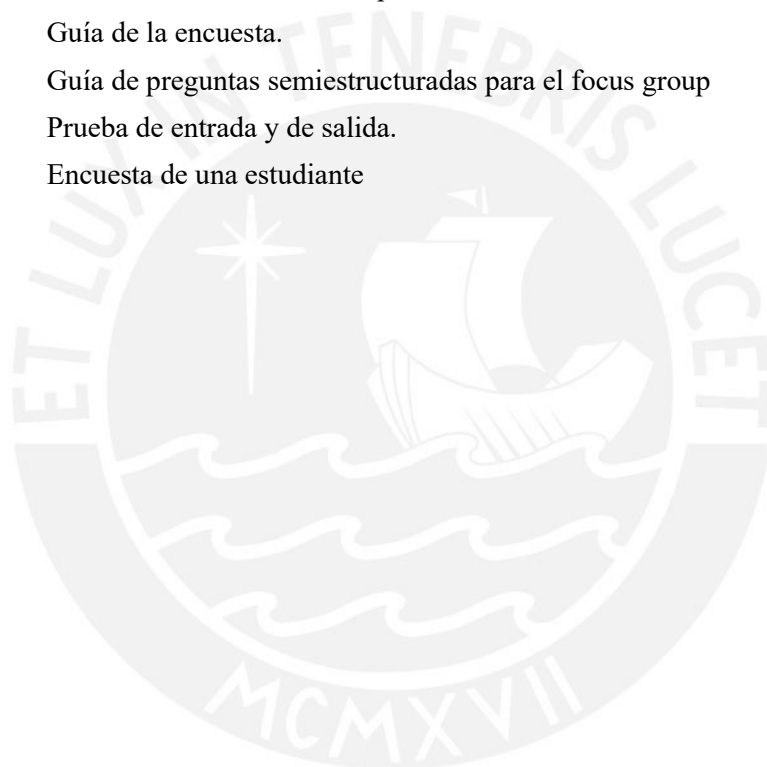


ÍNDICE DE TABLAS

Cuadro 1	Resultado de la prueba de entrada y salida	40
Cuadro 2	Consolidado de la Guía de observación de las sesiones de aprendizaje	42
Cuadro 3	Consolidado de respuestas al focusgroup	52
Cuadro 4	Primer consolidado de la encuesta después de la segunda sesión	53
Cuadro 5:	Segundo consolidado de la encuesta después de la cuarta sesión	53
Cuadro 6:	Tercer consolidado de la encuesta después de la sexta sesión.	54
Cuadro 7	Cuarto consolidado de la encuesta después de la octava sesión	54
Cuadro 8	Quinto consolidado de la encuesta aplicado después de la décima sesión	55
Cuadro 9	Consolidado final	55
Cuadro 10	Triangulación del diario de campo y el focus group respecto de las estrategias metacognitivas, al inicio de la sesión	57
Cuadro 11	Triangulación del diario de campo y el focus group respecto a las estrategias metacognitivas, durante la sesión	58
Cuadro 12	Triangulación del diario de campo y el focus group respecto a las estrategias metacognitivas, al final de la sesión.	59
Cuadro 13	Triangulación de los instrumentos guía de observación, diario de campo y focus group respecto a la categoría desempeño académico	61
Cuadro 14	Triangulación de las estrategias metacognitivas y el desarrollo de la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna	62
Cuadro 15	Triangulación de las estrategias metacognitivas y el desarrollo de la competencia escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.	63
Cuadro 16	Triangulación de las estrategias metacognitiva y el desarrollo de la competencia “se comunica oralmente en su lengua materna.	64

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Matriz de la problemática de la IEE Juana Alarco de Dammert del distrito de Miraflores	76
Anexo 2	Guía de observación (validada por expertos)	77
Anexo 3	Guía de observación utilizada en las sesiones de clase	78
Anexo 4	Preguntas metacognitivas por Benedicto Gonzáles en “Educación y pedablogía para el siglo XXI.	79
Anexo 5	Estructura del diario de campo	81
Anexo 6	Guía de la encuesta.	82
Anexo 7.	Guía de preguntas semiestructuradas para el focus group	83
Anexo 8	Prueba de entrada y de salida.	84
Anexo 9	Encuesta de una estudiante	85



INTRODUCCIÓN

En estos últimos años, el gobierno peruano ha dado mucha importancia al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, preocupándose por capacitar al docente, mejorar la infraestructura de las instituciones escolares, nombrando a maestros, aprobando leyes que de alguna manera estimulan la labor pedagógica del profesor, entre otras acciones.

Además, ha llevado a cabo evaluaciones censales a nivel nacional, cuyos resultados nos dicen que, hasta la fecha, no hemos mejorado significativamente, en cuanto a logros de aprendizaje, especialmente, en el área de comunicación y específicamente, en la competencia lee diversos tipos de texto.

Adicionalmente a esta situación, se da el caso que muchos de los estudiantes están por debajo del promedio en su desempeño académico, algunos inclusive, en el tercio inferior. Las instituciones públicas carecen de servicios psicopedagógicos y psicológicos que puedan identificar aquellos estudiantes que manifiesten alguna dificultad de aprendizaje. Por otro lado, los padres de familia no cuentan en su mayoría con medios económicos para llevar a cabo una evaluación y asistirlos con la terapia respectiva.

Existe, entre los actuales pedagogos, el interés de recalcar con más énfasis sobre estrategias que faciliten el logro de aprendizaje por parte de los estudiantes. Además, en el ambiente educativo, se viene mencionando temas como los estilos de aprendizaje de los estudiantes, inteligencias múltiples, el rol del maestro como facilitador, la importancia de la interacción en la lectura para un mejor aprendizaje y sobre todo, la importancia de propiciar el aprendizaje autónomo, es decir, la reflexión del estudiante frente a su propio aprendizaje.

El marco conceptual que respalda la presente propuesta, toma en cuenta a Flavell (1979), quien nos habla de la autorregulación del aprendizaje; a Feuerstain (Orrú 2003) que apuesta por que el

maestro puede lograr cambios significativos en el estudiante ya que todos somos cambiantes; a Pinzás, (2003) quien señala que la reflexión del aprendizaje debe darse en todas las áreas con un manejo de lo cognitivo a través de un acto consciente para mejorarlo; a Beltrán (1995) quien enfatiza que las estrategias metacognitivas ayudan a planificar el aprendizaje; a Monereo (1990), quien considera que a través de la meta-atención, meta-comprensión y meta-memoria se puede llegar al uso de las habilidades metacognitivas.

Los estudios que hemos encontrado sobre el tema de metacognición han estado relacionados a estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, comprensión lectora, la enseñanza en las ciencias, y al área de comunicación. Algunas de las pruebas que se aplican en ellos, miden la capacidad en el área de comunicación, como es el caso de ESCOLA que mide ciertos procesos metacognitivos y que ampliaremos su aplicación en el capítulo de antecedentes.

En este estudio, se propone la aplicación de un programa, el cual, a través de preguntas metacognitivas desarrolladas desde el inicio, durante y al cierre de la sesión de aprendizaje en el área de comunicación, se propiciará un quiebre cognitivo en el alumno, para que tome consciencia de los procedimientos que lleva a cabo en el momento de su aprendizaje, y como todo este proceso implicará un cambio en su desempeño y rendimiento académico, esto es, en sus calificaciones y su actitud frente a su aprendizaje.

Los instrumentos: guía de observación, guía del focusgroup, diario de campo y encuesta fueron aplicados en el aula de primer año, del nivel de secundaria. Este grupo de estudiantes tenía el más bajo rendimiento académico en el área de comunicación del colegio Juana Alarco de Dammert. El análisis de los resultados sólo se hizo con aquellas (10) que estaban en el tercio inferior de la sección. Todos los instrumentos sirvieron para recoger información muy valiosa para el estudio. Se pudo constatar la validación de la hipótesis planteada, lo que significa que con la aplicación de las estrategias metacognitivas al inicio, durante y al final de la sesión de aprendizaje del área de comunicación, se producen cambios en el desempeño académico de las estudiantes.

Las conclusiones de este estudio, tienen como objetivo generalizar las bondades de los resultados, especialmente en aquellas realidades educativas que tengan similares características a la muestra del presente estudio. Lo valioso de la investigación es que la muestra seleccionada logró cambios significativos en su desempeño y con esto podrían superar sus dificultades de aprendizaje gracias al programa aplicado por el equipo investigador. También se presenta sugerencias a los docentes sobre estrategias metacognitivas dentro de un contexto escolar que considere los refuerzos positivos, oportunidades de éxito y un acompañamiento más afectivo al estudiante.

Finalmente, cabe señalar que una sesión que considera estrategias metacognitivas, toma en cuenta, además, la motivación y el afecto que el docente genera en sus estudiantes. Martínez-Otero (2000), nos habla sobre la motivación que tiene un alumno para aprender y señala que aquel cuyos motivos para aprender son internos, valora más ese conocimiento porque su aprendizaje tiene una meta, mientras que, los alumnos cuyos motivos para aprender son más bien externos, sólo les basta el responder para quedar bien frente a sus maestros. Cuando promovemos la autorreflexión sobre el cómo aprenden, estamos llevando al estudiante por el camino del aprender para una meta trazada por él mismo, que traerá como consecuencia, la decisión de aprender para la vida.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1. Fundamentación del problema

En los últimos años se ha incrementado el interés tanto de psicólogos como de educadores por abordar temas en torno al aprendizaje y relacionarlo con una participación activa de los sujetos en la que la reflexividad, autoconciencia, autocontrol, motivación, autoaprendizaje y autorregulación tienen un papel importante. La educación del tercer milenio está cimentada en la concepción de que el saber tiene múltiples dimensiones de cambio continuo (Delors J.1996).

El currículo nacional peruano considera que “la tarea de educar enfrenta nuevos desafíos. La lectura y la escritura siguen siendo importantes, pero los criterios para determinar que una persona es alfabeta van más allá de comprobar que lee y escribe” (CN 2016: 13)

Autores como Bruner, Tobón, Monereo, Vigotsky, Feuerstein, Ravela, Ausubel y Piaget fundamentan con sus teorías los lineamientos del Sistema Educativo Nacional de la enseñanza del nivel secundario. En estos lineamientos se propone la importancia de brindar conocimientos cognitivos, considerando las etapas del desarrollo de crecimiento del estudiante, y, con menos relevancia, de la reflexión que este ejecuta frente al proceso de adquisición de estos conocimientos.

Cada vez se exige más resultados al Sistema Educativo respecto a los logros de aprendizaje por parte de nuestros estudiantes, no sólo cognitivos sino un aprendizaje para la vida, que incluye

habilidades y actitudes. Esto nos lleva a pensar en la importancia del maestro quien se convierte en un estratega en la sesión de clase para lograr aprendizaje significativo.

Ahora bien, el estudiante está inmerso en un sistema educativo que plantea la articulación no solo en los niveles y ciclos, sino también entre las áreas curriculares, sin embargo, en la práctica, el docente no consigue dominar esta articulación. Por otro lado, cabe señalar que, mientras que en las escuelas se evalúan competencias, en la universidad se hace lo propio, pero con muchas limitaciones, pues sabemos que sus exámenes se centran más en lo cognitivo.

Por otro lado, este sistema educativo tiene en cuenta con mucho énfasis, el entorno y las interrelaciones que se dan entre los estudiantes y el maestro donde este último es un facilitador y debe propiciar el aprendizaje en un ambiente democrático y de tolerancia. Sin embargo, a pesar que el actual Currículo Nacional plantea importantes propuestas educativas que se ajustan a los requerimientos y demanda de la sociedad actual, lo cierto es que los resultados estadísticos, en cuanto a logro de aprendizaje en nuestro país, no evidencia una mejora significativa. Esta realidad nos lleva a ver con mayor detenimiento el desempeño académico del estudiante.

Existen diversos factores intervinientes en el aprendizaje de los estudiantes: la metodología del maestro, su experiencia, la gestión de la escuela, la convivencia que se vive en ella, el nivel socio-económico de la familia y también las características del estudiante, esto es, su motivación para el estudio, sus destrezas, habilidades y su proyección hacia el futuro.

La importancia de considerar estrategias metodológicas que tengan en cuenta el estado emocional y afectivo de los estudiantes de nuestra época, es cada vez más necesaria. La reflexión de cómo aprende un estudiante debe involucrarlo también a él, quien es el protagonista en el proceso de aprendizaje.

Una manera de lograr cambios en el desempeño académico del estudiante es tomar en cuenta la metacognición. Cuando hablamos de metacognición, nos referimos al conocimiento que tenemos de nuestras propias capacidades, habilidades y experiencias para la realización de aquellas tareas que demandan algún tipo de actividad cognitiva, durante su desarrollo hasta la supervisión y evaluación de ella. (Pozo y Scheuer y otros 2006: 59-60)

Partiendo de este concepto, consideramos que es sumamente necesario dar mayor importancia a la aplicación de la metacognición a través de estrategias concretas para un mejor y óptimo desempeño académico. Estas estrategias metacognitivas son un apoyo para el aprendizaje independiente y autónomo, en los estudiantes. Los maestros, mediadores y facilitadores, tienen la

responsabilidad de proporcionar las herramientas necesarias para que los mismos estudiantes puedan dirigir sus propios procesos de estudio. Las estrategias metacognitivas son una alternativa para mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, especialmente, en aquellos que presentan más dificultades.

Las estrategias metacognitivas pueden ser aplicables en todas las áreas curriculares, sin embargo, elegimos el área de comunicación, porque consideramos que es la base para el aprendizaje de las otras áreas, ya que las competencias leer, escribir y comunicarse oralmente, se desarrollan de manera transversal en todas las áreas curriculares. Por otro lado, las estrategias metacognitivas se dan a través de preguntas. Por otro lado, a través del área de comunicación se desarrollan habilidades como la inferencia, el análisis, la síntesis, interpretación, evaluar, entre otras, que contribuyen al logro de los aprendizajes.

1.1.2. Formulación del problema

El rol de la escuela es fundamental en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Sabemos que en este siglo XXI, son muchos los temas innovadores que el maestro debe considerar para la mejora de su desempeño, por el bienestar de los estudiantes y de sí mismo. Antes, solo se esperaba que él y el libro sean el binomio perfecto de la educación. El enfoque metacognitivo nos permite trabajar en el alumno la conciencia y el control de sus propios procesos de aprendizajes, de darse cuenta de sus estrategias cognitivas, además de reflexionar de la disposición que tiene frente a éstas. A veces, suele suceder que la escuela no considera el aprendizaje como objetivo, sino, el cumplimiento de la tarea, el cumplimiento de un producto físico porque prioriza el registrar evaluaciones cuantitativas sin brindar la oportunidad que los estudiantes desarrollen las competencias metacognitivas.

Para lograr el aprendizaje verdadero es importante no sólo el rol del maestro, sino hacer del estudiante un protagonista activo que dirija también su propio proceso de aprendizaje y que a través de las actividades del aula consolide sus saberes, actúe con intencionalidad y sea consciente de sus procesos antes, durante y después de la sesión.

Flavell, en el año 1979, sostenía que con la metacognición somos capaces de autodirigir nuestro quehacer cognitivo. Esto significa que, mediante ella, el estudiante puede, no sólo, conocer su actuación frente a los conocimientos presentados, sino reflexionar y tomar decisiones sobre ese actuar. Esta práctica fortalecerá un mejor desempeño en el aula.

Para aportar al proceso de la autorregulación del aprendizaje, de la reflexión sobre los procesos cognitivos en nuestros estudiantes adolescentes, de la aplicación de estrategias metacognitivas, proponemos desarrollar una investigación descriptiva que permita responder al siguiente problema: *¿Qué cambios se generan en el desempeño académico de las estudiantes del tercio inferior del primer año de secundaria de la I.E.E. Juana Alarco de Dammert del distrito de Miraflores, cuando se aplican estrategias metacognitivas antes, durante y después de una sesión de aprendizaje en el área de Comunicación?*

1.2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

Determinar los cambios generados en el desempeño académico del área de comunicación, de las estudiantes de primer año de secundaria del tercio inferior de la I.E.E Juana Alarco de Dammert, luego de aplicar estrategias metacognitivas antes, durante y después de una sesión de aprendizaje.

1.3. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La educación peruana no resuelve aún algunos problemas importantes: estudiantes que no pueden asistir a una escuela, estudiantes que asisten en condiciones precarias, de aquellos que no logran desarrollar capacidades y habilidades fundamentales para desenvolverse en la vida e insertarse en el trabajo. (Vexler 2004).

Debido a la realidad de la institución educativa Juana Alarco de Dammert, el presente estudio será de mucha utilidad ya que tiene como problema principal, según su diagnóstico el bajo rendimiento académico de las estudiantes, la baja autoestima y falta de apoyo por parte de los padres en el acompañamiento que deben dar a sus hijas desde el hogar (ver Anexo 1). La Institución no cuenta con un servicio psicopedagógico ni psicológico para evaluar a aquellas alumnas que muestren dificultades en aprendizaje, orientar a las que tengan bajo rendimiento académico en algún área. A pesar, que la articulación del nivel secundario con el primario está vigente y normada, en la práctica no se aplica como se plantea. La polidocencia en secundaria, no facilita que el docente se involucre del todo en detectar, informar, derivar y dar el tratamiento respectivo a las estudiantes con bajo rendimiento académico y mucho menos con dificultades de aprendizaje. Es necesario, por ello, modificar la metodología de enseñanza que permita que nuestros escolares de bajo rendimiento apliquen estrategias de aprendizaje y así disminuir la brecha que existe entre ese grupo y las estudiantes que tienen un rendimiento de acuerdo al promedio o que están por encima de él.

Otra justificación importante para nuestro estudio es la diferencia que existe entre los servicios que brinda el sistema de un colegio público que del privado. En este último, podemos encontrar un departamento psicopedagógico, que se encarga de la prevención, identificación y en algunos casos de la atención a las diferentes dificultades que tienen los estudiantes en su aprendizaje, mientras que un colegio público, existe el servicio psicológico el cual solo desarrolla actividades de prevención y orientación, quedándose sin soporte pedagógico aquellas estudiantes que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje.

Una última justificación tiene que ver con lo que propone actualmente el sistema educativo peruano. Existen dos documentos que son de revisión obligatoria para docentes del nivel secundaria: el actual Currículo Nacional de la Educación Básica y el Programa Curricular de Educación Secundaria, ambos publicados en el año 2016, en reemplazo del que fuera el Diseño Curricular Nacional (DCN) del 2009. En este último, la metacognición se proponía como un “momento” que se debía llevar a cabo al final de la sesión de aprendizaje, con el fin de promover la reflexión sobre lo aprendido y hecho en la clase. Preguntas típicas que se hacían eran: ¿qué aprendiste? ¿qué dificultades tuviste durante la clase? ¿qué momento fue el más fácil? ¿qué momento fue el más difícil?, entre otras.

En el CNEB, no hemos encontrado el término metacognición ni autorreflexión de manera explícita. Sin embargo, en el PCES, se menciona la competencia denominada “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, cuya descripción del nivel de logro para el primer grado de secundaria es la siguiente:

Gestiona su aprendizaje de manera autónoma al darse cuenta lo que debe aprender al distinguir lo sencillo o complejo de una tarea, y por ende define metas personales respaldándose en sus potencialidades. Comprende que debe organizarse lo más específicamente posible y que lo planteado incluya las mejores estrategias, procedimientos, recursos que le permitan realizar una tarea basado en sus experiencias. Monitorea de manera permanente sus avances respecto a las metas de aprendizaje previamente establecidas al evaluar el proceso de realización de la tarea y realiza ajustes considerando los aportes de otros grupos de trabajo mostrando disposición a los posibles cambios (CNEB 2016: 157).

En la presentación de esta competencia se inicia diciendo que “se sustenta en el enfoque metacognitivo y autorregulado”, enfatizando que se trata de “la reflexión consciente que debe realizar todo estudiante sobre cómo, qué y para qué aprende”. Para el logro de esta competencia, que es la número 29 de las 31 que comprende el perfil del egresado del sistema educativo peruano, de acuerdo al CNEB, el estudiante debe desarrollar tres capacidades: define metas de aprendizaje, organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje y monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Para el desarrollo de las tres capacidades, el documento describe cuatro desempeños que no es necesario mencionarlos, sin embargo, queremos resaltar algunas acciones que, de acuerdo al documento, el estudiante debe realizar:

establecer metas, considerar los recursos, estrategias, tiempos de acuerdo a sus posibilidades, revisar todo lo anterior considerando su apreciación y el aporte de sus pares para ajustar lo realizado, si fuese necesario, y que explique la pertinencia de sus acciones, siempre en función de la meta trazada (Minedu 2016: 221-224).

A pesar del enfoque metacognitivo que sustenta esta competencia, no la presenta, de manera explícita ni implícita, como una estrategia metacognitiva y camino favorable para que las estudiantes del tercio inferior o con dificultades de aprendizaje mejoren su desempeño académico, como lo propone esta investigación.

Al tratarse de una competencia transversal a lograr, está enmarcada en exigencias normativas que priorizan el resultado y no el proceso. Teóricamente, la norma exige del estudiante unos desempeños a desarrollarse de manera transversal seleccionados a criterio del docente quien compartirá dicho resultado al tutor para que, en reunión colegiada, evalúen cuál es el resultado final que se considerará en el informe de progreso del estudiante (<https://www.youtube.com/watch?v=h-xFm1VID9I&list=RDLVh-xFm1VID9I&index=1>).

El evaluar, un proceso de autorregulación del aprendizaje, por exigencia normativa, puede ser un tema de discusión más adelante, pero debemos mencionar que ninguno de los documentos de manera explícita ni implícita, explica el rol del docente al momento de desarrollar dicha competencia, qué debe hacer, cómo debe actuar, qué debe consignar en la planificación de su sesión, cuáles serán esas evidencias necesarias para afirmar que un estudiante del tercio inferior no solo logre dicha competencia, sino que mejore en todos los aprendizajes de las áreas curriculares.

El presente trabajo pretende ser un aporte concreto para optimizar el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, en las cuales se trabajen estrategias metacognitivas de manera permanente. El brindar al estudiante herramientas que le ayuden a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y que sea él o ella quien lo supervise y corrija, le dará oportunidades de éxito académico (Beltrán y Bueno: 1995), trascendiendo a la comunidad escolar en general.

Nuestra propuesta, promoverá la reflexión permanente sobre las actividades que el estudiante vaya realizando, como dice Juana Pinzás “se trata de mejorar las actividades y tareas intelectuales que uno lleva a cabo, usando la reflexión para orientarlas y asegurarse una buena ejecución mientras las va haciendo” (Pinzás 2003: 24).

La presente investigación será un aporte a la metodología activa porque las estrategias metacognitivas permitirán trabajar los procesos cognitivos, en este caso, para el logro de las competencias comunicativas, una actitud cuestionadora, participativa de los propios estudiantes; la planificación de actividades productivas y significativas, la actitud de tolerancia ante los errores y el promover valores positivos como la confianza en uno mismo, entre otras cualidades. (Chávez, 2005)

1.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Durante nuestra investigación encontramos diversos estudios que trataban el tema de metacognición con objetivos similares a los nuestros, sin embargo, son muy pocos los que se enfocan en obtener resultados cualitativos.

Otra de las limitaciones encontradas fue el tiempo que tuvimos, específicamente, para aplicar el programa que fue de dos meses (octubre-noviembre), debido a trámites en la Institución Educativa para tener acceso a la muestra.

Por otro lado, se presentaron algunas dificultades durante las sesiones dictadas como la interrupción de clases por diversas personas: estudiantes de otros grados, auxiliar de educación o de alguna autoridad.

Finalmente, la hora pedagógica de 45 minutos de cada sesión, fue muy corta para las expectativas que tenían las investigadoras de poder aplicar más preguntas metacognitivas. Por este último motivo, es que llevamos a cabo nuestra investigación utilizando el diseño de estudio de casos lo cual permite la generalización de los resultados obtenidos en grupos con características similares.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Hemos recurrido a fuentes nacionales e internacionales, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, revistas educativas y científicas, documentos oficiales relacionados al tema y afines.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Un estudio muy interesante es el de Lourdes Arme y Tejada y Carmen Murakami Shimabukuro, exalumnas de CPAL (2009), quienes, a través de una investigación cualitativa de estudio de casos, tienen como uno de sus objetivos determinar qué mejora se da en diferentes aspectos de la memoria, en la muestra de dos niños, luego de la aplicación del programa neuropsicológico para el tratamiento con TDA. Las investigadoras logran cambios significativos que no son posibles detallar por lo mismo que son descripciones cualitativas, sin embargo, en sus conclusiones señalan que “el programa utilizado en la presente investigación logra estimular las áreas de atención, memoria, lenguaje, esfera motora y la actividad lúdica en niños con TDA, en edad preescolar” (Arme y Tejada 2009: 237). Para llevar a cabo este programa y verificar los resultados, aplicaron un pre-test y un post-test a ambos niños. Si bien es cierto, en este estudio no trata el tema de metacognición, tiene el mismo enfoque y diseño que el nuestro, y sobre todo consigue logros cualitativos en una pequeña muestra y lo propone como un aporte a la educación.

Víctor Cansaya Aquino presenta el estudio “Las estrategias metacognitivas y el aprendizaje significativo en el área de Arte, Colegio Emblemático del Perú “Mateo Pumacahua” en Cuzco, 2015 que, aunque sus logros los demuestra cuantitativamente por el tipo de investigación, queremos resaltar que en una de sus conclusiones señala: “Las estrategias metacognitivas se

constituyen en un factor importante en el logro de aprendizajes significativos. Por ello, sería recomendable organizar talleres donde los docentes puedan mejorar e implementar en sus clases el uso de las estrategias metacognitivas”. Por otro lado, en su hipótesis general señala que “existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje significativo de los alumnos del tercer año del nivel secundario del Colegio Emblemático del Perú “Mateo Pumacahua” (Cusco) y en su primera recomendación indica que: “sería necesario hacer más investigaciones en otras instituciones educativas del país para poder generalizar la hipótesis general. Así se podría mejorar el empleo de estrategias metacognitivas de los estudiantes y mejorar el aprendizaje significativo”. Encontramos que guarda relación con nuestra investigación porque, desde enfoques distintos, él desde el cuantitativo y nosotros desde el cualitativo, tenemos similares propósitos, hacer que nuestras estudiantes del tercio inferior tengan un aprendizaje más significativo, por ende, mejoren en su desempeño académico a través de estrategias metacognitivas, además que en ambos casos los resultados son positivos para la estudiante.

Silvia Bermeo, presenta la investigación “Estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundaria” que tiene el mismo enfoque cualitativo y algunos de los instrumentos utilizados en el presente estudio. Silvia propone estrategias metacognitivas compuesta por una programación curricular y sesiones de aprendizaje contextualizadas con el fin de elaborar una propuesta metodológica de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo.

2.1.2. Antecedentes internacionales

La Universidad Autónoma de Barcelona, España, trabajó con una muestra de 18 profesores de los diferentes niveles: inicial, primaria, y superior. La muestra se dividió en dos grupos, un grupo control y otro experimental. Ambos trabajaron con el mismo diseño instruccional, con la diferencia que el grupo experimental incluyó el procedimiento metacognitivo de enseñanza-aprendizaje denominado Promete A. Se concluyó que las estrategias de regulación deben estar vinculadas al qué y cómo aprender, además que es importante considerar otras relacionadas a su función como docente ya que se está transmitiendo un estilo de enseñanza para un estilo de aprendizaje. (Monereo 1990)

Tenemos también, una investigación del español Jiménez Rodríguez (2004) sobre metacognición y comprensión de la lectura mediante la aplicación de la escala ESCOLA, que mide la metacompreensión lectora en 347 estudiantes de 11 y 12 años. Se trata de darle validez a esta escala para los estudiantes españoles, especialmente para el antes, durante y después de la lectura. Se concluyó que esta escala, permite discriminar a los estudiantes buenos y malos lectores y que

puede ayudar a incrementar su conciencia lectora. Sin embargo, la autora señala que no existen escalas en español para medir procesos y variables metacognitivos en la lectura y que es importante ahondar en lo referente a la evaluación de los procesos y variables metacognitivos dentro del entorno escolar.

Por otro lado, González Fernández (1992) elabora un interesante estudio que después de presentar las experiencias de varios estudiosos sobre la mejora de los niveles de la lectura, atendiendo los procesos más básicos de ella y el aspecto motivacional, explica su estudio, en base a dos investigaciones con 80 niños de primaria. En la primera, se brinda la debida instrucción de estrategias para el mejoramiento de la lectura y su inmediata aplicación de aquellas. En la segunda, igualmente se da la instrucción de las estrategias y su aplicación, pero sin la debida estimulación para ejercitarlas en la clase de ciencias sociales. El resultado fue que los que obtuvieron el mejor nivel de comprensión lectora fueron los que recibieron la estimulación para dicha aplicación.

Otro aporte es la tesis doctoral de Pedro Bara (2001), titulada "Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y Universidad" llevó a cabo dos investigaciones empíricas: en la primera se muestran los resultados obtenidos tras la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas de aprendizaje; y la segunda consiste en comprobar "en qué medida los alumnos que han estudiado con distintos sistemas educativos, muestran diferencias en el empleo de estrategias de aprendizaje, es decir, han recibido una información más dirigida a los procesos que a los contenidos, pretendiendo conseguir el aprender a aprender".

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. La metacognición

El aprendizaje de un estudiante es un proceso mental que va a desarrollar frente a estímulos externos, que lo llevarán a un cambio de conducta posterior. Los procesos cognitivos son aquellos que permite que el estudiante aprenda. La metacognición es entendida como la capacidad que posee una persona de tomar conciencia de lo que conoce, del cómo conoce y a su vez cómo regula, almacena y utiliza el conocimiento.

Nos parece importante la definición que José Chávez brinda sobre la metacognición:

En su sentido más general, metacognición se refiere a la autoevaluación de la propia vida interna para la toma de conciencia. Es decir, es la capacidad de autoanalizar y valorar sus propios procesos y productos psicológicos. Desde la moderna psicología cognitiva, es definida como la comprensión, por parte de la persona, de su propia mente con el objetivo de hacer más eficiente su actividad (autogestión, autocrítica, autorregulación) en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas mediante la **planificación, supervisión y evaluación** de estrategias generales aplicables a cualquier tarea cognitiva (Chávez 2005: 6).

Florence R. Sullivan junto con dos autores, publicaron un artículo titulado “Metacognition, learning and instruction”, donde señalan que desde 1900 se inicia a hablar de metacognición como “conocimiento concerniente de un propio proceso cognitivo y todo lo que se deriva de él” (p. 69) En este artículo se brinda una información relevante para el estudio, se trata de algunos aportes respecto a la metacognición aplicada a la lectura y escritura. Respecto a la primera, los autores, haciendo referencia a otros investigadores, explican que el lector que aplica estrategias metacognitivas es aquel que conoce el propósito de la lectura, se da cuenta cuando comprende. Además, cuando es consciente que no entiende lo que lee, se formula preguntas así mismo y solicita ayuda; al finalizar la lectura es capaz de hacer inferencias, transferir lo leído en otros contextos. Por el contrario, los estudiantes que no usan estas estrategias metacognitivas pueden equivocarse con más facilidad, olvidar con más rapidez y les es difícil contextualizar lo leído. Respecto a la escritura, sostienen que ésta requiere activar estrategias metacognitivas durante el proceso de producción a través de “leer, releer, reflexionar y revisar” el producto (p. 78)”

Flavell, uno de los primeros investigadores que abordó el tema de la metacognición, en 1976 sostuvo que, en toda relación cognitiva, en un entorno humano o no humano existe un procesamiento de información, el monitoreo de este respecto a una meta, vendría a ser la metacognición. En 1979, reconoce que la metacognición está presente en diversas actividades donde se desarrollan habilidades comunicativas como la lectura, la oralidad, escritura, adquisición del lenguaje memoria, atención, entre otras. En 1987, propone la aplicación de la metacognición en estudiantes escolares ya que es el lugar donde existen oportunidades para “desarrollar conocimiento metacognitivo sobre personas, tareas y estrategias (Teoría del desarrollo metacognitivo: p. 1-4)”

2.2.1.1. Modalidades de la metacognición

a. Metamemoria. Uno de los componentes de la metacognición es la metamemoria, esta se refiere al conocimiento y conciencia de la memoria. Así como, el conocer las estrategias propias para el almacenamiento de información. Este conocimiento incluiría el uso de cuándo, dónde y cómo usar dicha estrategia.

Según Mayor “la capacidad de recordar información aumenta a medida que aumenta la edad y el desarrollo cognitivo” (Mayor 1995: 111).

El autor mencionando a Flavell y Wellman señala que existen conexiones entre la memoria y la metamemoria. Estos autores las han agrupado en cuatro categorías: la primera es la que incluye las operaciones y procesos de memoria básicos o casi automáticos. Así tenemos la capacidad de reconocer datos, nombres, objetos; la segunda categoría es la “influencia de nuestro conocimiento presente sobre nuestro conocimiento futuro”; la tercera categoría son las estrategias voluntarias (no automáticas) se refiere al trabajo cognitivo que desarrollamos de manera consciente, programada, procesada selectivamente para almacenar la información que se considera relevante y necesaria; finalmente, la cuarta categoría es la metamemoria, la cual corresponde al conocimiento, proceso y desarrollo de estrategias. (Flavell y Wellman 1977: 113).

Por otro lado, Reátegui sostiene que el proceso de metamemoria, consta de cuatro momentos: el primer momento es el registro sensorial, que es el conocimiento previo almacenado en forma de esquemas en la memoria; el segundo es la memoria a corto plazo que son “las estrategias de codificación, que se disponen en el momento de procesar nuestra información”; el tercer momento es la memoria de trabajo “es el tipo tarea-recuerdo o reconocimiento que debe efectuar la memoria”; y el cuarto momento es la memoria de largo plazo, “la atención que implica el esfuerzo realizado tanto en la fase de almacenamiento como en la recuperación de la información. (Reátegui 1996: 22)

La evidencia del desarrollo de la metamemoria se logra, cuando el estudiante clasifica la información que ha recibido, es capaz de almacenarla de manera organizada en su memoria y de evocarla voluntariamente.

b. Metaatención. En la sociedad que nos rodea, toda persona está expuesta, así lo quiera o no, a estímulos frecuentes que nos llegan a través de nuestros sentidos (visión, olfato, audición, tacto, etc.).

Según Reátegui y Sattler (1996) la atención, como proceso cognitivo, es el responsable de discriminar la información y a su vez, asigna recursos para la adaptación interna en relación a las demandas externas.

Por otro lado, Chávez (2005) sostiene que la atención tiene tres componentes: el primero es la atención sostenida, a través de ésta, el cerebro se mantiene activo durante largos períodos de

tiempo, es un estado de alerta y vigilia; el segundo, es la atención selectiva, conocida como concentración, viene a ser como una especie de "filtro" sensorial, realiza la selección voluntaria de lo relevante; el tercero, es la atención dividida, consiste en la capacidad de realizar varias tareas de manera simultánea y para lograrla debe de haber un entrenamiento previo.

Por lo tanto, la metaatención es la capacidad que posee el individuo para seleccionar qué tipo de información es relevante, cuál puede ser almacenada y cuál debe ser desechada, ya que estas últimas son estímulos distractores. Se trata de usar ciertas estrategias que regulen su capacidad selectiva de la información, durante el proceso de aprendizaje, para lograr mejores resultados.

c. La Metamotivación. El concepto de motivación se refiere al estímulo que el individuo realiza para alcanzar ciertas metas u objetivos. Existe en todo ser humano una tendencia o impulso natural hacia la actividad, la cual es particularmente notoria en niños y jóvenes. Es por ello, que en la situación de aprendizaje el docente deberá guiar la actuación del estudiante por la vía correcta aprovechando esta disposición natural de sus alumnos. (Chávez, 2005)

Diversas investigaciones muestran la importancia que tiene la motivación del estudiante en su rendimiento académico. El estudiante, no solo debe poseer destrezas y habilidades cognitivas y metacognitivas, sino también poner en práctica estrategias motivacionales que faciliten el proceso de aprendizaje.

Chávez Zamora (2005), la denomina "comprensión anticipada de la meta". Compartimos la anécdota que nos presenta porque es muy ilustrativa para la comprensión de este punto.

Cuando se construía la catedral de París un arzobispo observaba un día el diferente humor con que trabajaban los albañiles. Particularmente llamaron su atención tres individuos que realizaban un trabajo análogo. El primero, se desempeñaba con visible desgano y fastidio: el segundo, con seriedad, pero con lentitud y cierta pesadez; el tercero en cambio, con entusiasmo y diligencia. El arzobispo preguntó al primero:

- ¿Qué estás haciendo?
- Me pusieron a tallar esta piedra" fue la respuesta. Luego preguntó al segundo lo mismo.
- "Preparo una piedra para la columna de la entrada derecha", dijo éste. Finalmente, preguntó al tercero: ¿Qué estás haciendo? Para recibir esta respuesta:
- "Estamos construyendo la catedral de París (Chávez Zamora 2005: 53).

Podemos observar que, cada uno responde y realiza su tarea de acuerdo a su interés, perspectiva, conocimiento del por qué y para qué lo hacen. Se muestran diferentes estados de ánimo. El hacer una tarea, en el ejemplo, implica que se conozca no sólo la tarea, sino el motivo del por qué debo llevarla a cabo y si estoy identificado con ese motivo. El saber por qué se hacen las tareas es diferente al cómo se está ejecutándola.

No obstante, no todos los temas resultan igualmente motivadores para todos los estudiantes. Debido a ello, el docente se ve obligado a recurrir a una serie de recursos externos, para despertar el interés del estudiante. Podemos entonces hablar de dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca.

Según Chávez, (2005) la motivación extrínseca se refiere a todo factor externo por el cual el alumno se estimula a realizar la tarea planteada. Estos pueden ser reforzadores positivos: regalos o recompensas; o reforzadores negativos: castigos o privaciones.

La desventaja de esta motivación, es que presenta conflictos en los objetivos determinados por la tarea, ya que se pierde la objetividad y retroalimentación de la actividad planteada. Por el contrario, la motivación intrínseca, está reforzada por elementos personales, así tenemos: la curiosidad propia del alumno, el desafío de desarrollar sus capacidades sean estas intelectuales, motoras o artísticas.

La ventaja de la motivación intrínseca sobre la extrínseca es que el aprendizaje viene a darse de manera significativa, autónoma, de aplicación y valor para la vida del estudiante, fortaleciendo así la autoconfianza, y la satisfacción de logros alcanzados.

La metamotivación implica que la tarea planificada pase por una autoevaluación de esos estados de ánimos, de los motivos que rodea la intención por el cual se realiza la tarea, planificación, control y revisión de los motivos.

Un aporte complementario e importante es el de Hartman, quien a través del modelo BACEIS (iniciales en inglés de: comportamiento, afecto, conocimiento, ambiente, interacciones y sistemas), considera que tres de los componentes del modelo mencionado: comportamiento, afecto y ambiente, son de crucial importancia en las relaciones interpersonales entre los docentes y los alumnos, ya que si los maestros no logran ser los agentes de motivación y empatía, hacia los alumnos logrando así crear un ambiente de estímulos correctos, no se propiciarán los elementos necesarios para el desarrollo de las habilidades cognitivas y las metacognitivas (Hartman, H&Sternberg R.,1993: 44).

2.2.1.2. Aspectos importantes de la metacognición

Mayor (1995), basándose en Flavell (1979), construye un modelo sobre la metacognición que considera tres aspectos: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas y las habilidades o estrategias metacognitivas.

a. **Conocimiento metacognitivo.** Se trata del conocimiento de tres variables, principalmente, en la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias.

Al hablar del **conocimiento de la persona**, Mayor afirma que se refiere al nivel de conocimiento, creencias, estilo atribucional, a la personalidad, condicionamientos biológicos y sociales, niveles de habilidades, hábitos de aprendizaje y emoción de su propio ser. (Mayor 1995: 77).

Así mismo, habla del saber intraindividual, este se refiere al conocimiento que toda persona tiene acerca de sus propias capacidades o debilidades cognitivas. Sabemos que, no todos poseen las mismas habilidades. Unos desarrollarán con mayor facilidad tareas verbales, otro grupo, tareas numéricas y un tercero, tareas artísticas o musicales. Estas preferencias son adquiridas de acuerdo al desarrollo, y experiencia que se acumula a través de los años. Además, menciona al saber intersubjetivo el cual se refiere al reconocimiento de las diferencias de habilidades que una persona posee, con respecto a las de otras personas, y viceversa.

Respecto al **conocimiento de las tareas**, Mayor, basado en estudios realizados por Miller y Shannon, (1984) ha demostrado que hay factores, que determinan tanto las habilidades como dificultades para desarrollar ciertas tareas. Hay tareas de mayor rigurosidad cognitiva, que requiere mayores exigencias para lograr el éxito esperado, y otras que serán más fáciles de cumplir. Por ejemplo, no es lo mismo memorizar las tablas de multiplicar que un número telefónico.

Toda persona, de acuerdo a la experiencia adquirida y sus capacidades, es consciente que algunas tareas representan mayores desafíos, ya que su realización demanda de habilidades, hábitos, y una formación rigurosa. Y por el contrario hay otras tareas que, para culminarlas, exigirán de poco esfuerzo.

Finalmente, el **conocimiento de las estrategias** es la capacidad de reflexionar acerca de los propios procesos de aprendizaje. De ahí que, una persona es capaz de buscar diferentes alternativas de solución frente a obstáculos, a través de una serie de acciones.

b. **Experiencias metacognitivas.** Son las experiencias conscientes de carácter cognitivo y afectivo. Son metacognitivas porque aparecen durante el desarrollo de la actividad cognitiva. El considerar una actividad dada como difícil o fácil y las emociones que esta produzca en la persona, es una experiencia metacognitiva. Según Flavell, la diferencia entre una experiencia normal y una metacognitiva, es que esta última aparece justo cuando se está dando la actividad cognitiva. Por

ejemplo, cuando estamos leyendo una lectura y nos distraemos fácilmente, pero de pronto nos damos cuenta que no hemos entendido nada porque estamos distraídos.

Otro aporte importante es que estas experiencias metacognitivas permiten que el estudiante pueda revisar y modificar sus objetivos de aprendizaje siendo esto más recomendado, que se desarrollen en la niñez y adolescencia (Flavell 1979: 1)

c. *Estrategias metacognitivas*. Este punto será desarrollado en especial acápite por tratarse de una de las categorías de nuestro estudio.

2.2.1.3. Estrategias metacognitivas

La estrategia metacognitiva es la diversidad de actividades conscientes y voluntarias que se debe realizar con el fin de autorregular, discriminar, almacenar el conocimiento y dar solución a problemas y situaciones que nos demanda toda tarea cognitiva para lograr el aprendizaje.

Flavell hace una clara diferencia entre estrategia cognitiva y metacognitiva. Él define a la primera, como la actividad intelectual que la persona realiza para lograr la meta propuesta; mientras que la estrategia metacognitiva, es la supervisión de la tarea cognitiva, durante el proceso de la misma.

No todos los estudiantes son conscientes si poseen o no estrategias metacognitivas, pero se puede señalar que, aquellos quienes las han desarrollado y, por ende, las utilizan en sus procesos cognitivos, demuestran un mejor desempeño académico. El estudiante puede aprender por sí solo, siendo capaz de autorregular su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, hay estudiantes que no desarrollan estrategias cognitivas por sí mismos, y son los maestros quienes deben de orientarlos al conocimiento de ello. Por ejemplo, para la lectura comprensiva se le puede enseñar a parafrasear, subrayar ideas principales, elaborar preguntas inferenciales, interactuar con el texto, identificar su propio nivel de registro lingüístico, entre otros.

Para que el estudiante logre desarrollar la estrategia metacognitiva, debe ser artífice de su propio aprendizaje, autorregulando su propio proceso mediante el uso de estrategias flexibles, apropiadas y autocorregirse. Por ejemplo, formular preguntas como éstas: ¿Qué estoy haciendo? ¿Me estoy acercando a la meta propuesta? ¿Qué otra acción puedo desarrollar que me sirva para lograr la meta?

Un aporte importante es el de Reátegui y Sattler, quienes señalan que, las estrategias metacognitivas, "no deberían de ser programadas como asignaturas sino como elementos constitutivos de los contenidos curriculares" (Reátegui y Sattler 1996: 9). "El aprender a aprender" y "aprender a pensar" deben desarrollarse en situaciones reales, donde los alumnos puedan aplicarlo, es decir mientras planean la estrategia, generan preguntas, elaboran proyectos, parafrasean o reflexionan sobre las ideas de sus compañeros u otras actividades cognitivas. Así mismo, el ser consciente de la manera en que se procesa la información, es decir supervisar la estrategia, mientras se ejecuta, permite determinar si son o no necesarias las acciones correctivas.

Por otro lado, los mismos autores citando a Fisher quien, a su vez, cita a Campione (1987), señalan que la problemática de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, no es solo el desconocimiento en las materias, sino también en el uso de estrategias en el proceso cognitivo. Por lo tanto, estos estudiantes necesitan mayor soporte de parte del maestro, pero, además, aprender a usar diferentes estrategias metacognitivas, para que puedan lograr el aprendizaje esperado.

En los estudiantes con dificultades de aprendizaje lo que existe es una aplicación ineficaz de estrategias de aprendizaje a nivel del procesamiento cognitivo y verbal de la información. Se habla de la existencia de "varios niveles en los cuales se desarrolla este proceso: la percepción, la activación o inhibición de la transmisión de la información; la convergencia o divergencia de la atención; la asimilación o rechazo de la información en la memoria; la generalización de la misma y su relación con otras informaciones." (Bravo 2002: 88-97).

Con la aplicación de las estrategias metacognitivas el docente podrá incrementar "la cantidad y calidad del conocimiento metacognitivo" además de guiar el aprendizaje y las habilidades del estudiante de manera sistemática.

En el presente estudio, planteamos que, desarrollando las estrategias metacognitivas desde el inicio, durante y al finalizar una sesión de aprendizaje, el estudiante, especialmente del tercio inferior, esto es, con problemas de aprendizaje, puede descubrir y ser consciente del cómo es ese proceso e identificar la mejor ruta que él mismo pueda establecer y que le facilite lograr sus aprendizajes.

2.2.1.4. Procesos metacognitivos

Las estrategias metacognitivas, no solo abarcan el conocer la actividad cognitiva, a través de sus tres elementos: la persona, tarea y estrategias, sino es necesario controlar dicha actividad. Este control se ejecuta en tres procesos o momentos: la planificación, la supervisión y la evaluación.

Las estrategias de planificación vienen a ser los objetivos, la meta que desea alcanzar la persona, en este caso, el estudiante. Se lleva a cabo antes del proceso cognitivo. El estudiante planifica hacia dónde va, a donde quiere llegar, qué hará para llegar a esa meta, cuáles serán sus estrategias y, además, considerar la ayuda del maestro porque es consciente que la necesitará.

Chávez Zamora plantea las siguientes interrogantes para este proceso: “¿tengo claro el objetivo cognitivo de la tarea de enseñanza/aprendizaje?, ¿he identificado el tipo de representación que predomina?, ¿he identificado la naturaleza de la tarea?, ¿he identificado las demandas de la tarea? ¿He decidido la(s) estrategia(s) cognitiva(s)? (Chávez 2005: 33).

Por otro lado, las estrategias de supervisión tienen que ver con el ser conscientes de lo que va sucediendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la reflexión sobre los pasos que se van dando durante el desarrollo de la tarea. Se puede revisar algunos aspectos, como, por ejemplo, si estamos acercándonos a la meta u objetivo, si la tarea nos resulta difícil o fácil, si hay aspectos importantes en ella que no habíamos considerado, si tenemos que hacer cambios en las estrategias planificadas. Algunas preguntas podrían ser: ¿estoy avanzando según lo planeado?, ¿tengo dificultades de concentración?, ¿estoy organizando la información que asimilo?, ¿estoy comprendiendo el tema? Es en este momento que se van observando los avances y logros para tomar decisiones de manera inmediata en caso que no se evidencien resultados.

Finalmente, las estrategias de evaluación son aquellas mediante las cuales se pueden conocer, hasta qué punto se logró el objetivo planteado en la planificación. Evaluar los resultados es muy importante para el estudiante porque es capaz de reflexionar, al final de la sesión, cuáles fueron sus aciertos y errores. Prácticamente es evaluar las actividades cognitivas y metacognitivas que se desarrollaron durante la sesión.

En este momento se llevan a cabo las correcciones en las estrategias utilizadas para la próxima tarea. Las preguntas para este momento pueden ser, por ejemplo, si pudo mantener la motivación durante la sesión, si necesitó ayuda o no en algún momento de la clase, si las estrategias fueron las más adecuadas para el tema tratado, si incrementó sus conocimientos, etc. (Chávez, 2005)

2.2.2. Desempeño académico

No hemos encontrado mucha bibliografía donde se diferencie claramente el significado entre desempeño y rendimiento. Muchos autores los consideran como sinónimos y los usan así en sus exposiciones. Sin embargo, creemos que sí hay diferencia, aunque ésta se base en el tratamiento empírico que se le ha dado a ambos. Por ejemplo, en las escuelas muy poco se utiliza el término

desempeño, porque generalmente el interés de los profesores, padres y estudiantes son las calificaciones, los resultados cuantitativos y no necesariamente las acciones que se desarrollan en el proceso. Sin embargo, en la línea de la educación personalizada se hablaba de objetivos conceptuales, al referirse a los conocimientos que un estudiante debía adquirir, los objetivos procedimentales, referidos a las habilidades que iba a lograr desarrollar y los objetivos actitudinales, es decir, la intención, disposición, interés que ponía el estudiante en el proceso de su aprendizaje.

Según la Real Academia Española, se entiende por desempeño, “cumplir las obligaciones inherentes a una profesión, cargo u oficio; ejercerlos. Actuar, trabajar, dedicarse a una actividad (<http://lema.rae.es/drae/>)”.

La Asociación Nacional de Universidades e Institutos Superiores de México (ANUIES, 2005), señala que en un análisis del desempeño es importante considerar las cualidades individuales de la persona, pero también su desenvolvimiento en los espacios colectivos donde desarrolla sus actividades, ya que es en estos espacios donde se observa con más claridad las responsabilidades de su función.

Martha Alles (2002) lo llama también "performance" y señala que este desempeño o "performance" es lo que se espera que una persona lleve a cabo desde su función y que midiendo el desempeño individual será posible medir el rendimiento o desempeño de toda la organización. (Alles, 2002:18). Observamos que utiliza el término rendimiento en el mismo sentido que desempeño. También hace referencia al “performance management”, evaluación de desempeño y añade: “evaluación del rendimiento o cualquier otra denominación utilizada (...)” (Alles, 2002:21). La misma autora dice que, cuando nos referimos a evaluar el desempeño de una persona, se hace en función al “perfil de puesto” (Alles 2002:27) y el decir que se desempeña bien o mal es respecto a ese puesto que ocupa.

Nos parece también muy importante cuando enumera algunos puntos que podrían interferir en el momento de observar el desempeño de una persona, como: “carencia de normas, criterios subjetivos o poco realistas, falta de acuerdo entre el evaluado y el evaluador, errores del evaluador, mala retroalimentación y comunicaciones negativas. (Alles 2002:29)

La expresión desempeño académico tiene un tratamiento similar por muchos estudiosos y para los que se basan en ellos. Revisando libros y tesis pudimos apreciar que todos dirigen el término hacia lo relacionado con la valoración de un proceso en las aulas dentro de una institución educativa, sea esta, escuela, universidad o cualquier otra similar. Veamos algunas apreciaciones al respecto:

Mónica del Carmen Cardona Solis, en su tesis por optar el título de psicóloga "Prevención del bajo rendimiento académico en adolescentes estudiantes del nivel básico del colegio El Manantial, del Municipio de Mixco" dice: "El bajo rendimiento reside en el hecho de que el alumno no ha logrado sobresalir al trabajo correspondiente al curso escolar y por tanto ha de repetirlo, de tal modo que quedará atrasado respecto a sus compañeros de la misma edad cronológica" (Cardona, 2002:8).

En el SISBIBI, el Sistema de Bibliotecas de la UNMSM, pudimos encontrar un estudio de Yesica Reyes (2003), en su tesis "Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM", mencionando a Kaczynska (1986) afirma que el rendimiento académico "es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos". En esta misma tesis, ahora basándose en Nováez (1986) sostiene que el rendimiento académico "es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación."

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/contenido.htm.

2.2.3. El enfoque comunicativo

El tratamiento sistemático de la enseñanza de la lengua en nuestro país ha venido modificándose con el fin de estar acorde con las necesidades del mundo actual. En términos conceptuales y metodológicos hemos tenido cambios tratándonos de acercar a las necesidades del estudiante y considerando siempre el avance de los conocimientos en el campo educativo.

El enfoque comunicativo se refiere a la manera de cómo debe ser el aprendizaje en el área de comunicación. Respecto a este punto, Ana María Maqueo señala:

Y es así como se adopta de manera casi unánime, podría decirse, el enfoque comunicativo funcional en la enseñanza de la lengua. Enfoque, como se dijo ya, apoyado fundamentalmente en estudios relacionados con la lengua, vista desde ángulos diversos: lingüístico, social, pragmático, textual, comunicativo etcétera; así como en diversas ramas de la psicología abocadas al estudio del niño, del aprendizaje, de la enseñanza y de la inteligencia, entre otras disciplinas (Maqueo 2006: 166).

Como vemos, el enfoque comunicativo abarca otras disciplinas, además que esos fundamentos teóricos están adecuados a nuestro contexto social. Todo esto deberá contribuir al logro de esa competencia comunicativa, que el estudiante debe lograr al término de su paso por la educación secundaria, y que es base para el aprendizaje de otras materias.

En el Perú, a través del documento “Orientaciones para el trabajo pedagógico en el área de comunicación” (MINEDU 2009: 8-9) se señalan los rasgos generales del enfoque comunicativo: en primer lugar, la lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento; segundo, la enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y registros de uso lingüístico; como tercer rasgo, los textos deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y como cuarto rasgo, el contexto es determinante en todo acto comunicativo.

A continuación, veremos en qué consiste la competencia comunicativa como meta fundamental en la enseñanza del área de comunicación.

2.2.4. Competencia Comunicativa

Carmen Fernández, ante el auge que tiene el internet actualmente, señala lo siguiente:

Ante esta nueva situación, una vez más, la importancia del rol del profesor es clave a la hora de seleccionar y diseñar tareas comunicativas que desarrollen esta destreza y aprovechen las ventajas de las nuevas tecnologías para implementar enfoques y tareas mucho más significativas para los estudiantes. El desarrollo de una competencia comunicativa en todas sus vertientes será lo que favorezca la comunicación sin fronteras con hablantes procedentes de distintos países y con realidades lingüísticas y socio-culturales muy distintas (Fernández 2002: 32).

Al referirnos sobre cuál es el nivel que nuestras estudiantes deben tener en el uso de su lengua al egresar de la escuela, debemos preguntarnos también cuál fue el contenido y las estrategias con las cuales se impartieron estos en clase. Los resultados serán medidos, entonces, por el qué y cómo la estudiante aprende su lengua.

Sin embargo, es bueno hacerse las siguientes interrogantes: ¿Por qué es necesario hablar del qué aprender de una lengua, si sabemos que desde pequeños hacemos uso de ella? ¿Por qué es necesario la enseñanza y el aprendizaje sistemático de una lengua?

“La competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día” (Cassany 1994: 85), por ello, nos podemos preguntar: ¿cómo se desarrolla en las aulas la competencia comunicativa en nuestros estudiantes de secundaria? ¿Qué es y cómo se evalúa esta competencia comunicativa?

No es suficiente conocer solo la gramática para usar con propiedad la lengua. Para que los estudiantes logren adquirir la competencia lingüística de nuestro idioma es necesario, según Hymes, (mencionado por Pérez 2006: 21) que se use adecuadamente, el registro lingüístico, en

todas las situaciones comunicativas que se le presente. A esto se le llama competencia pragmática. Si al momento de comunicarnos tenemos estos dos elementos: el conocimiento de la gramática (competencia lingüística) y su uso adecuado según cada circunstancia (competencia pragmática) estaremos hablando de haber adquirido con éxito la competencia comunicativa. (Pérez 2006: 21).

2.2.5. Competencias del área de comunicación

Santiago Castillo Arredondo señala que:

Cuando hablamos de capacidad, estamos haciendo referencia a poder ser, a suficiencia para algo, etc.; cuando nos referimos a competencia, queremos decir idoneidad, apto para, experto en, etc. El desarrollo de las capacidades convierte a éstas en competencias. Discernir, indagar, reflexionar, informarse, analizar, experimentar, investigar, sintetizar, expresarse, comunicarse, saber escuchar, saber razonar, etc., pueden entenderse como competencias o capacidades según desde el punto de vista y el momento en que se consideren (Castillo 2003: 39).

El Sistema educativo peruano, a través del CNEB (2016), señala que la competencia es la combinación de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes que el estudiante aplicará en una situación determinada, junto con sus características personales y socioemocionales y que construirá a lo largo de su permanencia en la educación básica regular y luego, durante toda su vida, además que esto será posible siempre y cuando el sistema educativo, a través del docente, instituciones y programas educativos brinde las oportunidades para ese logro (CN 2016: 31)

Las competencias en el área de comunicación son tres: lee diversos tipos de textos en su lengua materna, escribe diversos tipos de textos y se comunica oralmente en su lengua materna. A continuación, explicamos brevemente el desarrollo de cada una de ellas.

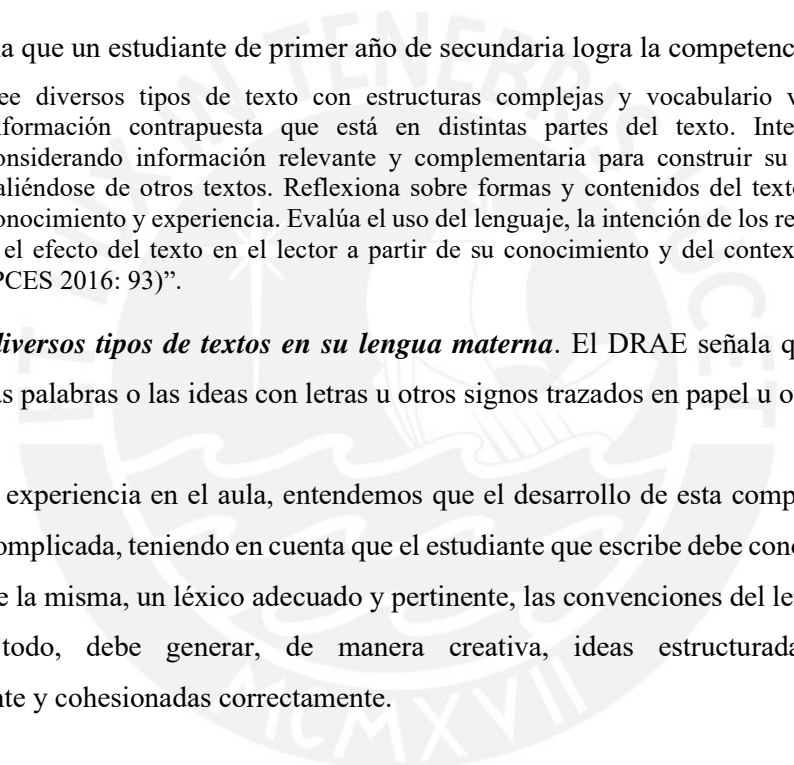
a. **Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.** Recurrimos al DRAE y seleccionamos tres definiciones de leer porque coinciden con los procesos cognitivos que un estudiante realiza en su aprendizaje: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados; Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica; y entender o interpretar un texto de determinado modo (<https://dle.rae.es/leer?m=form>)

En el proceso de su aprendizaje de esta competencia el estudiante debe desarrollar capacidades como obtener información explícita e implícita del texto; inferir información, esto es, interpretar, deducir, relacionar, y, reflexionar sobre el texto en cuanto su forma, contenido y contexto. El logro de la competencia se da solo si el estudiante logra movilizar las tres capacidades y otros recursos personales que favorezcan alcanzar ese logro.

La comprensión de textos es fundamental para el éxito académico en todos los niveles educativos: primaria, secundaria y superior. Sin duda es en el nivel primaria donde se marca las primeras vivencias educativas con la lectura. El profesor de primaria tiene un rol muy importante como formador de lectores. Los maestros de secundaria tienen la obligación de afianzar la automatización de ciertas estrategias para la comprensión lectora, con temas de interés propios para la edad de los adolescentes.

Es el maestro, en cualquier nivel educativo, el que se encarga de organizar la estructura de su aula para facilitar u obstaculizar el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los alumnos. (Sánchez, 2010)

El PCES señala que un estudiante de primer año de secundaria logra la competencia cuando:

Lee diversos tipos de texto con estructuras complejas y vocabulario variado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural (PCES 2016: 93)”.

b. ***Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.*** El DRAE señala que escribir es: “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie.

Desde nuestra experiencia en el aula, entendemos que el desarrollo de esta competencia es, sin duda, la más complicada, teniendo en cuenta que el estudiante que escribe debe conocer su lengua, la gramática de la misma, un léxico adecuado y pertinente, las convenciones del lenguaje escrito, pero, sobre todo, debe generar, de manera creativa, ideas estructuradas, ordenadas gramaticalmente y cohesionadas correctamente.

Su complejidad lleva a que tanto el emisor como el receptor ejercen un esfuerzo mayor para que se pueda comprender el mensaje. La creatividad, los conocimientos previos, el acercamiento a su realidad, la aproximación con temas de su interés, la memoria respecto a sus experiencias pasadas son algunos de los factores que serán consideradas para el desarrollo de esta competencia.

Por lo general, en el aula se viene trabajando el copiar más que el escribir, centrarse en la ortografía más que en identificar el mensaje valioso que tiene cada creación escrita. La toma de decisiones es determinante en esta competencia, por lo tanto, las estrategias metacognitivas están

presente sin duda alguna, pues deberán evaluar sus productos para rectificarlos hasta obtener el mejor.

El PCES señala que un estudiante de primer año de secundaria logra la competencia escribe, cuando:

Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructura en párrafos y subtítulos de acuerdo a algunos géneros discursivos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de varios tipos de conectores, referentes y emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos y textuales para separar y aclarar expresiones e ideas, así como diferenciar el significado de las palabras con la intención de darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar, reforzar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa (PCES 2016: 105)".

- c. ***Se comunica oralmente en su lengua materna.*** Esta competencia involucra dos habilidades comunicativas: escuchar y hablar. De acuerdo al DRAE escuchar es: “prestar atención a lo que se oye”, “aplicar el oído para oír algo”. Por otro lado, en la misma fuente, hablar es: “emitir palabras”, “razonar o tratar de algo conversando”.

Silvia Alvarez (2003) explica con mucha claridad el proceso de la expresión oral en el desarrollo de los niños. A los cuatro años de edad, el niño o niña habrá conocido todas las palabras y construcciones sintácticas de su lengua, pero el uso que haga de ésta será dependiendo de su funcionalidad. Es por eso, que el aprendizaje de la lengua oral va de la mano con su madurez representativa, su nivel de comprensión y sus vivencias personales. A partir de los once años, aproximadamente, el alumno ha desarrollado habilidades de expresión oral, lectura y redacción, y ha adquirido conocimiento lingüístico suficiente para su aplicación en la vida cotidiana.

El trabajo del docente no se presenta tan fácil ya que existen innumerables estímulos que rodean al estudiante mientras adquiere la habilidad oral. Sin duda, todos ellos facilitarán el desarrollo de actividades donde interactúen oralmente sus experiencias y lo hagan con propiedad lingüística, dando indicaciones claras y brindando confianza en el grupo.

Como señalamos anteriormente, el niño oye, analiza, selecciona e incorpora esquemas, información estructurada, datos en general y los almacena en su memoria, para luego utilizarlos según sus necesidades. A pesar de ello, el aprendizaje de las habilidades lingüísticas de nuestra lengua, debe ser de manera sistemática. El refuerzo positivo que brinde el docente al estudiante,

será necesario para que su aprendizaje sea más óptimo, sin recalcar tanto el error como el acierto que tenga. (Alvarez, 2003).

El PCES señala que un estudiante de primer año de secundaria logra la competencia se comunica oralmente, cuando:

Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; infiere el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita e implícita, e interpreta la intención del interlocutor en discursos que contienen ironías y sesgos. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos conectores y referentes, así como de un vocabulario variado y pertinente. Enfatiza significados mediante el uso de recursos no verbales y paraverbales. Reflexiona sobre el texto y evalúa su fiabilidad de acuerdo a sus conocimientos y al contexto sociocultural. Se expresa adecuándose a situaciones comunicativas formales e informales. En un intercambio, hace preguntas y utiliza las respuestas escuchadas para desarrollar sus ideas, y sus contribuciones tomando en cuenta los puntos de vista de otros (PCES 2016: 105)".

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

a **Metacognición.** Pinzás (2003) mencionando a Paris (1978) señala que la metacognición es la conciencia de lo que uno sabe sobre la manera como uno sabe, un conocimiento especial cuya función sería "dar forma y regular las rutinas y estrategias cognitivas". Así, metacognición es el darse cuenta, tomar conciencia, reflexionar de manera permanente, del cómo una persona aprende e interioriza un conocimiento nuevo, además de tomar decisiones oportunas en el proceso de ese aprendizaje que conduzcan a un desempeño académico adecuado.

b **Desempeño académico.** Nuestro estudio, coincide con la definición que Verónica Cruz Pantoja, en su tesis "Características parentales de niños de cuarto y quinto grado de primaria con bajo desempeño escolar. Estudio comparativo entre una escuela rural y un colegio particular urbano" (2009), para optar el título de Licenciada en psicología, mencionando a Mendoza (2006) señala sobre el desempeño escolar: "no sólo consiste en los exámenes teóricos, sino también en aquellos que el estudiante realiza en clase, participaciones, tareas, su puntualidad, asistencia y comportamiento. (Cruz, 2009: 62).

c **Rendimiento académico.** En su misma tesis, Cruz, señala que el rendimiento académico "es considerado como la capacidad de los alumnos para expresar en forma escrita un determinado tema que el maestro considera el más importante o tal vez elegido al azar". Mencionando a Latapi (1991), Cruz refiere que "el rendimiento académico satisfactorio consiste en la obtención de calificaciones superiores al mínimo requerido, en caso contrario el bajo rendimiento académico consiste en considerar el número de materias en que ha obtenido calificación inferior a suficiente". (Cruz, 2009: 63)

d **Estrategias.** Es el conjunto de acciones, procedimientos conscientes e intencionales, maneras, caminos, que selecciona el alumno, según las habilidades y necesidades que cada uno tenga, para resolver problemas en el aspecto cognitivo y/o metacognitivo y alcanzar el objetivo planteado.

e **Aprendizaje.** Es el proceso cognitivo que logra modificar la conducta del alumno y éste puede ser un aprendizaje cognitivo, actitudinal o procedimental.

f **Motivación.** Es la actitud positiva de toda persona, ante los nuevos conocimientos, o situaciones que debe enfrentar de manera cotidiana. Actitud con altas expectativas de éxito.

2.4. HIPÓTESIS

2.4.1. Hipótesis general.

Las estudiantes del tercio inferior del primer año de secundaria de la I.E.E Juana Alarco de Dammert muestran cambios en su desempeño académico en las capacidades del área de comunicación, luego de aplicar estrategias metacognitivas al inicio, durante y al final de una sesión de aprendizaje.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es de enfoque cualitativo descriptivo. En este estudio describimos la conducta de un grupo de estudiantes de primer año de secundaria, que se encuentran en el tercio inferior dentro del área de comunicación y sus cambios frente a estímulos concretos propiciados a través de la metodología desarrollada durante las sesiones de clase del área en mención. En nuestro caso, la muestra del presente estudio tiene como “cualidad” el bajo desempeño académico.

Como toda investigación cualitativa, permite reflexionar y tomar decisiones sobre la muestra y los resultados del estudio, en el momento que el investigador considere pertinente. Nos facilita además poder inferir situaciones a partir de lo observado que, en este caso, fueron resultados básicamente cualitativos, es decir, mejoras en su desempeño, en su motivación, en las respuestas durante las sesiones, la actitud positiva y la interacción con la clase, la autorreflexión que la estudiante realiza durante el desarrollo de las sesiones respecto a su comprensión y aprendizaje, entre otras. Sin embargo, esto no imposibilita considerar, en el presente estudio, los resultados cuantitativos que se obtuvieron a través de las calificaciones de las estudiantes.

Consideramos significativo compartir lo que Erazo Jiménez y María Soledad basándose en Taylor y Bogdan (1986) exponen en la Revista científica Redalyc, en su artículo denominado “Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa” (Jimenez 2011: 107-136, vol. XXII, núm. 42), sobre algunas características de este tipo de investigación. En primer lugar, se trata de una investigación inductiva donde los conceptos y comprensiones a desarrollar serán a partir de los

datos obtenidos y puede emplear un diseño flexible ya que no intenta verificar ni contrastar hipótesis. En segundo lugar, el escenario y las personas son consideradas como un todo y son comprendidas en su contexto histórico, es decir, desde una visión holística. Tercero, el contexto es considerado como parte del análisis e interpretación de los datos porque es inevitable separarse de él. Como cuarta característica, los significados de los fenómenos estudiados son comprendidos desde la óptica de las mismas personas que lo viven, en el campo de estudio. En quinto lugar, en este tipo de enfoque, el investigador debe desligarse de sus “expectativas” personales y acercarse a la realidad como si fuera “por primera vez” sin considerar nada como “sobrentendido”.

Otra característica es que todo lo que se descubre es valioso ya que esta investigación no busca la verdad, todo es válido. También, los métodos y técnicas empleados son considerados como “humanistas”, ya que los datos no pierden de vista el “aspecto humano”, respetando sus vivencias cotidianas y sentimientos, sin “reducirlos” a ecuaciones o fórmulas. Finalmente, importa la validez de la información más que la confiabilidad y para ello es importante las técnicas utilizadas que explicarán la relación “entre los datos y lo que los sujetos hacen y dicen” (Jiménez 2011: vol. XXII, núm. 42,119).

Este enfoque considera información de los momentos cuando las estudiantes expresaron y describieron el cómo aprendían a aprender, es decir, su conducta de actitudes, gestos, sentimientos, emociones que mostraron durante las sesiones, las cuales son fuentes valiosas de información.

Debido al objetivo de nuestra investigación, se trata de un estudio de caso, pues se observó y analizó la interacción entre profesora y estudiantes durante las sesiones de clase. Al hablar de un caso podemos referirnos a la recolección de datos acerca de la conducta de un individuo: sus características, antecedentes familiares y personales. Se trata, como señala Tójar (2006) de comprender mejor un fenómeno concreto.

Las personas y los programas son los casos de más interés en el campo educativo y en las ciencias sociales. Al respecto, Stake señala:

Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (los actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habitual, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos. (Stake 2007: 15)

En este estudio de caso la investigación quiere constatar que la aplicación de las estrategias metacognitivas al inicio, durante y después de la sesión en el área de comunicación, presentará implicancias en el desempeño académico de las estudiantes de la muestra.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

Uno de los intereses del presente estudio es proporcionar a las estudiantes de la institución educativa “Juana Alarco de Dammert”, estrategias para superar sus dificultades de aprendizaje en el área de comunicación. La población estuvo conformada por diez estudiantes del colegio público en mención, quienes cursaban el primer año de secundaria de menores de una de las catorce secciones del turno mañana y se encontraban en el tercio inferior en el área de comunicación. Las estudiantes de primer año de secundaria, oscilan entre los 11 hasta 13 años. Los hogares de donde provienen las estudiantes son de todos los niveles socio-económico-culturales.

El colegio fue seleccionado por la disponibilidad de acceso debido a que es el centro de labores de una de las investigadoras, y porque se espera que los resultados del estudio puedan servir para la aplicación de la propuesta en bienestar académico de las estudiantes de dicha institución.

La muestra es de tipo no probabilístico intencional porque los criterios de esta selección lo determinaron las investigadoras, esto es, fue intencional, por conveniencia seleccionamos a las niñas que tienen bajo rendimiento académico en el área de comunicación. No tiene fines científicos sino cualitativos, busca “la comprensión profunda de un fenómeno” y el tamaño de la muestra es suficiente para ello. (Ávila, 1999)

Al tipo de muestra no probabilístico es también conocido como muestreo opinático y Vivanco señala al respecto que “el fundamento de selección es subjetivo y resulta adecuado si quien define la selección dispone de criterios que le permitan reproducir la población en la muestra. Cuando la población es pequeña y los elementos se pueden ordenar según un criterio o son fácilmente distinguibles, los resultados pueden ser satisfactorios.” (Vivanco 2005: 191)

El colegio, al cual pertenece la muestra, ha sido denominado por el Estado como emblemático por lo que tiene cierto atractivo frente a la población. Se encuentra en una zona urbana residencial del distrito de Miraflores, su población es femenina y el casi 85 por ciento proviene de otros distritos. Entre ellos señalamos a los siguientes: San Juan de Miraflores, Pamplona alta, Pamplona baja, Villa María del Triunfo, Villa El Salvador, Tablada de Lurín. Sólo un diez por ciento de zonas como Surco, Surquillo, Barranco, Chorrillos y un 5 por ciento, provienen de la jurisdicción.

3.3. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

3.3.1. Desempeño académico

El desempeño académico de las estudiantes, como se ha señalado, está compuesto por la unión de sus calificaciones obtenidas en sus evaluaciones de las capacidades del área, unida a la actitud positiva que ellas muestren durante el desarrollo de las sesiones, esto es, su atención, participación, entusiasmo, aportes, etc. Esta categoría es la que recibe el efecto de las estrategias propuestas.

3.3.2. Estrategias metacognitivas

En la presente investigación, la aplicación de la estrategia metacognitiva será la que actúe sobre el desempeño académico de las estudiantes. Esta estrategia está basada en preguntas y es el punto central e innovador de la propuesta.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Debido a que la investigación es de carácter cualitativo y siendo su interés primordial describir el desempeño académico de las estudiantes, utilizamos la técnica de la observación. Rodríguez (2007) en la revista electrónica interuniversitaria de formación del Profesorado (http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223511558.pdf) señala que:

En las investigaciones que se realizan desde la corriente cualitativa, la intencionalidad de buscar pruebas ha de ser necesariamente modesta. No porque no se desee ni se intente llegar hasta donde más se pueda, es decir, a la constatación lo más rigurosa y exacta de la hipótesis; sino porque el investigador cualitativo tiene una elevada dosis de sentido común y de modestia como para saber que el Mediterráneo ya está descubierto o para conformarse con llegar a la credibilidad de los aciertos y no a la verdad absoluta ni objetiva en la que no cree” (Rodríguez 2000: 120)

La observación se hizo a través de dos instrumentos: la guía de observación y el diario de campo.

3.4.1. Guía de Observación

La observación, en la investigación cualitativa es el “proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (Balcázar 2005: 40).

La Guía de observación fue validada por tres expertos: dos especialistas en dificultades del aprendizaje y una especialista en investigación. Entre sus aportes estuvieron: considerar fecha,

año, sección, hora y que los indicadores estén redactados de tal manera que se pueda evidenciar su logro. Todos ellos se tomaron en cuenta (ver anexo 2).

La guía de observación utilizada para la muestra consideró los momentos de una sesión de clase: inicio, proceso y salida, reemplazando el término de proceso por el de “durante” y el de salida por el de “final” por cuestión de coherencia con el título del presente trabajo. Además, contiene los procesos pedagógicos, que son el conjunto de situaciones favorables para el aprendizaje y que están respaldadas por el Currículo Nacional. Finalmente, los indicadores con conductas observables que, a través de ellos, permitieron identificar el desempeño de la estudiante y las estrategias utilizadas por la maestra, durante la sesión. Esto es muy importante porque dándose las condiciones para el logro del aprendizaje cognitivo, podemos plantear lo metacognitivo, la autorreflexión, el darse cuenta de los procesos que realizó para comprender y ver cómo ello influye en su desempeño académico (ver anexo 3).

Para el momento inicial de la sesión, se consideró los procesos pedagógicos: motivación y activación de conocimientos previos. Para la motivación se plantearon los siguientes indicadores: “muestra interés hacia la sesión” y “responde preguntas abiertas”. Para el segundo proceso pedagógico, activación de conocimientos previos, los indicadores fueron: “participación espontánea frente al material presentado” y “responde con iniciativas a preguntas abiertas sobre el tema”.

En el momento denominado “durante” o desarrollo de la sesión, consideramos los siguientes procesos pedagógicos: “generación de conflicto cognitivo”, “transferencia de conocimientos” y “retroalimentación”. Para el primer proceso pedagógico, los indicadores fueron: “formulación de hipótesis” y “propuesta de alternativas de solución ante el problema planteado”. Para la “transferencia de conocimientos, se consideró que la estudiante evidencie “tener iniciativa para desarrollar la actividad” y “plantear ejemplos cercanos a su experiencia”. En la retroalimentación los indicadores fueron: “parafrasear la información brindada” y “aplicación del nuevo conocimiento en ejemplos similares”.

Para el momento “final”, en el que se desarrolla el proceso pedagógico metacognitivo, se plantearon como indicadores: “responde consistentemente acerca de las estrategias que utilizó para aprender” y “expresa con precisión sobre el qué, cómo y para qué aprendió”.

Para cada indicador se presentan tres opciones: sí se logró (S), no se logró (N) y no se presentó la oportunidad de logro (NP). Este último está en función si la profesora propició o no las actividades necesarias para que se evidencie dicho logro.

Finalmente, se añade preguntas metacognitivas para los tres momentos: inicio, durante y final de la sesión. Estas preguntas fueron elaboradas en función al tema que se iba a desarrollar, pero también en función a los procesos cognitivos. Las preguntas metacognitivas fueron más de las que se encuentran explícitas, ya que, al desarrollarse dentro del ambiente natural del aula, cabe que se repregunte, en base a sus respuestas dadas, pero siempre dando énfasis a cómo llegó a ese conocimiento nuevo, a cómo aprendió. (anexo 3)

Benedicto Gonzáles, profesor chileno, tiene un blog denominado “Educación y pedablogía para el siglo XXI” en el cual publica un artículo muy interesante sobre una clasificación de preguntas metacognitivas mencionadas por Martínez Beltrán, quien a su vez las toma de Feuerstain. (ver anexo 4)

Tenemos también la “Guía de desarrollo de procesos metacognitivos” de Chávez Zamora, emitido por el mismo Ministerio de Educación, donde existen preguntas metacognitivas para cada capacidad del área de comunicación.

3.4.2. Diario de campo

Este instrumento es uno de los más usados en la investigación cualitativa. El diario de campo sirvió para registrar hechos significativos sucedidos durante la sesión observada y las anotaciones de las conductas y actitudes de las estudiantes, enriquecieron la investigación. Estas anotaciones se ajustaron a la siguiente estructura base: fecha, horario, número de sesión, tema tratado y desarrollo de la sesión, siendo en esta última donde se consideró la participación de las estudiantes, la metodología que las investigadoras utilizaron y otras incidencias observadas que aportaron al propósito del presente estudio. (ver anexo 5)

Otros instrumentos para la recolección de datos fueron la encuesta y el focusgroup.

3.4.3. La Encuesta

La encuesta es un instrumento que sirve para describir y contrastar información (Alvira, 2011). Entre sus ventajas tenemos que se puede aplicar a todos los encuestados a la vez, en el mismo espacio social y podemos tener acceso tanto a la información subjetiva como objetiva cuyo análisis será un dato agregado a los resultados de la investigación. (Díaz, 2001)

Este instrumento se aplicó después de cada dos sesiones dictadas, con la intención de obtener información complementaria, como por ejemplo conocer qué pregunta o preguntas metacognitivas, planteadas por las investigadoras, les ayudaron para lograr el aprendizaje y así mejorar su desempeño académico. A pesar de ser tan sólo un complemento, no es menos importante puesto que, a través de la encuesta nos aproximamos al mundo interior, motivacional y autoreflexivo de las estudiantes.

La encuesta aplicada es una adaptación de ESCOLA, (Escala de Conciencia Lectora) instrumento para evaluar metacognición y funciones ejecutivas en tareas de Lectura. Los fundamentos de ESCOLA se sustentan en la teoría de Flavell. ESCOLA responde a una estructura matricial (3 x 3) donde se combinan tres procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación) y tres variables (tarea, persona y texto). Utiliza un formato de elección múltiple con tres alternativas, cada una de ellas representa un nivel diferente de conciencia lectora (bajo, medio y alto). La escala presenta índices de fiabilidad y validez adecuados para esta clase de instrumento y superar algunas de las dificultades y problemas observados en otros instrumentos de similares características.

De ESCOLA se consideraron las variables persona y tarea. La variable persona porque queremos que la estudiante evalúe cómo vio su participación y comprensión durante la sesión. Esto es parte de uno de los conocimientos metacognitivos sustentado en el marco teórico. Por otro lado, la variable tarea porque es donde se desarrollan los procesos cognitivos y sobre los cuales se aplican los procesos metacognitivos, como lo señalamos en el capítulo dos. Con la tarea se activaron los conocimientos previos y se pudieron plantear algunas hipótesis y transferir lo aprendido a otras situaciones de su entorno.

Se añadieron las variables motivación y planificación. La motivación, porque involucra a la metamotivación, que es una modalidad de la metacognición; esta variable permitió conocer qué le motivó y ayudó al estudiante a la mejor comprensión de la actividad o tarea. Otro de las razones para considerar esta variable es porque se tiene en cuenta una problemática de la institución educativa: la desmotivación hacia el estudio por parte de las estudiantes (como se puede visualizar en el anexo 1). Luego, se consideró la variable planificación con el objetivo de conocer si la metodología iba siendo aprehendida por las estudiantes para que así puedan ejecutarla en otro contexto, es decir, en la clase de un área diferente o al desarrollar actividades para otros aprendizajes.

A diferencia de ESCOLA, se consideró cinco alternativas a responder para cada variable y no tres. Todas las alternativas tienen relación con el proceso metacognitivo que llevaron a cabo al momento de resolverlas.

La alternativa E, propuesta en la encuesta, permite que las estudiantes escriban una respuesta libre, y así conocer cómo aprenden usualmente.

Cabe añadir, que las estudiantes tenían la opción de elegir más de una alternativa por pregunta, debido a que pudieron haber utilizado más de una, en el momento de aplicar las estrategias metacognitivas, esto es, durante la sesión de clase (ver anexo 6)

La validación de esta encuesta se dio por los expertos respectivos, dos especialistas en dificultades de aprendizaje, una especialista en investigación y un especialista en estadística, quienes, al formato inicial, sugirieron que las respuestas debían necesariamente cerrarse para fines metodológicos y de credibilidad a la investigación.

3.4.4. Focus Group

“El grupo focal constituye una técnica especial, dentro de la más amplia categoría de entrevista grupal, cuyo sello característico es el uso explícito de la interacción para producir datos que serían menos accesibles sin la interacción en grupo (García 2000: 181)”.

Se consideró necesaria y de gran importancia la aplicación del focus group, porque fue una herramienta que nos permitió obtener de manera directa, desde la experiencia de las estudiantes de la muestra, información personalizada del sentir de ellas, sus opiniones sobre la estrategia aplicada y con ello, acercarnos, con seguridad, al objetivo de la investigación.

Las preguntas fueron semiestructuradas pues se utilizó una guía de focus con una pregunta eje: ¿Cómo aprendiste mejor? Con el fin de ser más precisas, para especificar esta pregunta eje, añadimos ¿en qué situaciones, durante sus clases, percibieron que su aprendizaje fue mejor y dio resultados? Luego, se brindó las tres preguntas adicionales que les permitieron responder abiertamente a la pregunta eje, estas fueron: ¿cuando explicó la profesora?, ¿cuando hiciste preguntas y participaste? o ¿cuando la profesora hizo preguntas al inicio, durante o al final de la clase sobre cómo trabajaste? Se brindó el espacio, la libertad y amplitud para que den sus respuestas. Este instrumento permitió recoger información directa de las estudiantes al señalar el tipo de estrategia utilizada para su aprendizaje.

Finalmente, incluimos dentro de los instrumentos la prueba de entrada y de salida (ver anexo 7) porque nos permitió observar las diferencias del rendimiento académico del antes y después de la aplicación del programa. Esta prueba consideró los temas que correspondían a la sexta unidad de

aprendizaje del tercer trimestre y fueron facilitadas por la coordinadora del área de comunicación y la profesora del aula seleccionada.

3.5. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos se inició cuando obtuvimos la autorización del director de la I.E.E Juana Alarco de Dammert a quien mediante una solicitud y una entrevista se le explicó nuestro interés para desarrollar el trabajo de campo en su institución. Se solicitó un aula con estudiantes de bajo rendimiento académico en el área de comunicación. La subdirectora determinó una de las aulas con el perfil de la muestra requerida, en base a las notas parciales que las maestras presentaron a su despacho.

Se solicitó a la profesora de comunicación de la sección, que nos brinde los nombres de las estudiantes pertenecientes al tercio inferior. Se estableció el horario de observación y de dictado de clases, así como la selección de los temas que se dictarían según el programa curricular del área de comunicación vigente.

Elaboramos los primeros instrumentos de recolección de datos según las técnicas elegidas, que fueron: la guía de observación, el diario de campo, la guía del focusgroup, la encuesta y la prueba de entrada y salida.

Al iniciarse el dictado de clases, se inició aplicando la prueba de entrada, que nos arrojó datos del diagnóstico cuantitativo inicial del aula. La guía de observación fue llenada por una de las investigadoras mientras la otra dictaba la clase. Paralelamente, se utilizaba el diario de campo donde se anotaban todos los incidentes suscitados en la sesión de aprendizaje.

Después de cada dos sesiones se aplicó la encuesta para obtener la información complementaria, respecto a conocer el desarrollo del programa aplicado en las cuatro variables: persona, tarea, motivación y planificación. La guía del focusgroup se aplicó después de haber observado todas las sesiones, con el fin de recoger las apreciaciones que, de manera espontánea, las estudiantes brindaron sobre la metodología de las sesiones.

Luego, se procedió a establecer los tipos de instrumentos adecuados donde se haría el vaciado de la información obtenida. Se optó por realizar los cuadros de doble entrada, los cuales servirían para la triangulación respectiva.

3.6. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Las técnicas de procesamiento y análisis de la información que se utilizaron para procesar los datos del presente trabajo, estuvieron basadas en la necesidad que estos exigían y de acuerdo al objetivo del estudio.

Se eligió la técnica de la triangulación que es una de las más utilizadas en los análisis de datos de la investigación cualitativa. Esta técnica nos permitió hacer un cotejo entre la información recogida a través de los instrumentos, realizar el cruce de la misma, para, posteriormente, analizar con más fidelidad a los informantes respecto a los objetivos del estudio.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1.1. Prueba de entrada y de salida

Con respecto a la prueba de entrada y de salida (ver anexo 8), la presente investigación arrojó los siguientes datos:

Cuadro 1: Resultados de la prueba de entrada y salida

N	NOMBRES	Prueba de entrada	Prueba de salida	Estimación lineal
1	Rocío	13	15.5	2.5
2	Josselyn	7	15.5	8.5
3	Diana	6.5	14	7.5
4	Dulce	10.5	17	6.5
5	Alexandra	10.5	16.5	6
6	Yamilet	10	15	5
7	Frida	10.5	15.5	5
8	Rosa A	11.5	16	4.5
9	Naomi	No asistió	12.5	-
10	Úrsula	13	15.5	2.5

Se observa que luego de la aplicación del programa, las calificaciones de las estudiantes evaluadas en su prueba de salida, aumentaron de manera significativa respecto a la prueba de entrada. Dicho aumento fue entre 2.5 y 8.5 puntos. Algunas de ellas aumentaron en su calificación, hasta más del cien por ciento, respecto a la prueba de entrada, como en el caso de la estudiante Josselyn, quien obtuvo en la prueba de entrada 7 puntos, siendo un resultado desaprobado, y 15.5 en la de prueba de salida, subiendo así, 8.5 puntos. Por otro lado, están las estudiantes Rocío y Úrsula quienes subieron 2.5 puntos respecto a la prueba de entrada, en la cual obtuvieron 13 puntos, siendo una nota aprobatoria.

El tiempo que transcurrió entre la aplicación de la prueba de entrada y la prueba de salida fue de seis semanas. Es importante resaltar que, la prueba de salida fue la misma que se aplicó en la evaluación de entrada y en ambos casos el tiempo de aplicación fue de treinta minutos.

4.1.2. Guía de observación

Respecto a la Guía de Observación, se aprecia el desarrollo de las sesiones basadas en los procesos pedagógicos que desarrolla la profesora-investigadora, los cuales están elaborados considerando la propuesta del Diseño Curricular Nacional previo al Currículo Nacional actual, ya que estos procesos pedagógicos-cognitivos en el primero se presentan de manera explícita, a diferencia del último que tiene en su esquema: inicio, desarrollo y cierre de la sesión. En este último diseño del CNEB, los procesos pedagógicos-cognitivos se consideran de manera implícita. En esta guía también encontramos los indicadores que la estudiante debió lograr a través de esos procesos.

Cuadro 2: Consolidado de la Guía de observación de las sesiones de aprendizaje

Momento	Proceso	Indicador	Opciones	Estudiantes										
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inicio	Motivación	Muestra interés hacia la sesión	Sí	10	10	10	9	8	10	10	10	10	10	
			No				1	2						
			Np											
		Responde preguntas abiertas con atención	Sí	8	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10
			No	2			1							
			Np											
	Activación de conocimientos previos	Participación espontánea frente al material presentado	Sí	7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
			No	3										
			Np											
		Responde con iniciativa a preguntas abiertas sobre el tema	Sí	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
			No											
			Np											
Durante	Genera conflicto cognitivo	Formula hipótesis	Sí	7	7	8	8	9	8	9	8	8	7	
			No	3	3	2	2	1	2	1	2	2	3	
			Np											
		Propone alternativas de solución ante el problema planteado.	Sí	8	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10
			No	2	1									
			Np											
	Transferencia de conocimientos	Tiene iniciativa para desarrollar la actividad.	Sí	10	9	10	10	10	9	10	10	10	10	
			No		1				1					
			Np											
		Plantea ejemplos cercanos a su experiencia.	Sí	8	10	10	10	10	9	10	10	10	10	
			No	2					1					
			Np											
	Retroalimentación	Parafrasea información brindada	Sí	6	7	7	6	7	7	7	7	7	7	
			No	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	
			Np	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		Aplica el nuevo conocimiento a ejemplos similares.	Sí	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
			No											
			Np											
Final	Metacognición	Responde consistentemente acerca de las estrategias que utilizó para aprender.	Sí	10	10	10	10	10	10	10	10	10		
			No											
			Np											
		Expresa con precisión qué, cómo y para qué aprendió.	Sí	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
			No											
			Np											

En el cuadro 2, se observó el actuar de la estudiante y de la profesora, a fin de observar las condiciones y logro de los procesos cognitivos que luego permitieron la aplicación de las estrategias metacognitivas.

Su lectura no es difícil y tampoco es necesaria ninguna estadística para entenderlo. Explicamos anteriormente que “SÍ” significaba que la estudiante lo hizo, “NO”, que no logró desarrollarlo y “NP”, cuando la profesora no llegó a desarrollar la actividad señalada. Podemos ver, por ejemplo, que la estudiante número 4, de las diez sesiones, mostró interés a nueve de ellas y a una no. Mientras que la estudiante número 5, mostró interés a ocho sesiones, habiendo no logrado atender a dos de ellas. Otro caso es que la estudiante número uno participó espontáneamente frente a los materiales presentados en siete de las diez sesiones, y no lo hizo en tres. Hubo dos sesiones en las cuales las estudiantes no lograron parafrasear el tema desarrollado debido, generalmente, a la falta de tiempo. Finalmente, podemos decir que, en la mayoría de los momentos, la profesora pudo establecer las condiciones necesarias para que las estudiantes puedan desarrollar estrategias metacognitivas. No encontramos muy significativos aquellos casos en los que no se pudo llevar a cabo la actividad establecida.

4.1.3. Diario de campo

En cuanto a la información que se recogió en el Diario de campo, los datos recogidos tienen que ver con los momentos que se desarrollaron en las sesiones, por ello se describen tanto la aplicación de las estrategias metacognitivas como el desempeño académico de la estudiante. Al respecto, presentamos la información detallada de cada sesión observada, con énfasis en la metacognición.

a. **Primera sesión.** Llevada a cabo el 17 de noviembre, de 8 a 10 a. m. el tema desarrollado fue “El pronombre”. Se dio inicio a la sesión con preguntas como: “¿Para qué vienen al colegio?” “¿Por qué quieren estudiar?” Entre sus respuestas tuvimos: “para ser alguien”, “para aprender”, “para ser algo en la vida”, “para tener una profesión”. En base a sus respuestas, se hicieron otras preguntas: “¿Crees que el curso de comunicación te ayuda para ser ese “alguien” que quieres?” Las respuestas fueron diversas y todas despertaron el interés y la atención al tema. Además, señalaron reconocer la importancia del curso de comunicación para su vida en el futuro.

Durante el desarrollo de la sesión se les pidió que esquematicen la información sobre el pronombre. Luego, se les preguntó: “¿Por qué elegiste tal esquema?” “¿Cuál otro podrías haber utilizado y por qué no lo escogiste?” Algunas respondieron que, con el esquema elegido, antes les había ido bien. Otra respondió que, con el cuadro sinóptico entendía mejor ya que así había aprendido en primaria y se le hacía fácil. Luego, una estudiante señaló que en su colegio anterior

le habían enseñado más los mapas conceptuales y por eso ella prefería utilizarlos. Al desarrollar ejercicios en la pizarra las preguntas fueron: “¿crees que aprendes mejor cuando trabajan en grupo?” La mayoría de las estudiantes señaló que sí, argumentando que cuando compartían con sus compañeras les era más fácil recordar lo que se dijo en clase. Otra estudiante, añadió que “cuando lo repito o explico a otros, me ayuda porque se me queda grabado”. También se les hizo preguntas como “¿Te diste cuenta que te habías equivocado en algunas respuestas?” Algunas reconocían el error con una sonrisa, otras se incomodaban, por ello se les dijo, que la idea no era resaltar el error para hacerlas sentir mal, sino que, gracias a ese error podían mejorar y aprender.

Las preguntas al final de la sesión fueron: “¿Cómo desarrollamos la sesión de aprendizaje?” “¿Pueden señalar ordenadamente los pasos que seguimos?” “¿Hemos aplicado en clase lo que hemos aprendido?” Algunas de ellas reconocieron que habían comprendido cuando observaron los errores de sus compañeras al salir a la pizarra. La pregunta que se hizo, inmediatamente, fue “¿Hemos notado que también a través del error se aprende?” Recibimos como respuesta, la afirmación de las estudiantes a través de “sí” y “ajá”. Esto fue significativo para la investigación porque consideramos que el buen manejo del error, evitaría el sentimiento del fracaso, en situaciones futuras de aprendizaje, en este grupo.

Finalmente, se reiteró la reflexión de estar atentas a sus acciones, porque ellas les ayudarían a darse cuenta en qué aciertan, en qué fallan, qué hacer en un momento determinado, etc. Se las felicitó por su participación.

b. Segunda sesión. Llevada a cabo el 21 de noviembre, de 9:20 a 10 a. m. el tema desarrollado fue “El pronombre: función”. La sesión se inició con preguntas motivacionales enfocadas al estado de ánimo de las estudiantes “¿Cómo están?”, “¿Tienes ganas de aprender?”. Al inicio estuvieron un poco tímidas, pero luego con sonrisas iban respondiendo de manera afirmativa. Algunas continuaban en silencio. El grupo era, por naturaleza, bastante tímido. Una palabra clave utilizada por la profesora para esta sesión fue: “función”. Se preguntó a las estudiantes “¿Cuál es mi función en el colegio?” Respondieron: “ser maestra de comunicación”, “ser la coordinadora” (en ese momento una de las docentes investigadoras tenía el cargo de ser coordinadora de tutoría). La profesora continuó preguntando: “¿Cuál es la función en mi casa?” Ellas respondieron: “ser hija”. La profesora añadió: “¿Y con mis amigas?” Las alumnas respondieron: “De ser amiga” Luego, utilizó la misma estrategia para la clase del pronombre.

Durante la sesión, se preguntó: “¿Cuál es la función del pronombre en la oración?” Se recibió una lluvia de ideas, activando de esta manera sus conocimientos previos. Las estudiantes respondieron de manera espontánea, con respuestas como: “reemplaza al nombre”, “reemplaza al sujeto”. Se

les preguntó: “¿Se han dado cuenta que ustedes sí saben algo del tema?”. Respondieron que sí porque ya lo habían estudiado en primaria. Esto permitió hacerles ver que tienen registrados muchos conceptos, ideas, saberes, conocimientos en su memoria y que deben evocarlos para cuando lo necesiten”. La docente continuó haciendo preguntas como “¿quién me dice de qué trató la clase pasada?”, ¡pero utilicen sus palabras!”. Las estudiantes respondieron y parafrasearon la información. Primero, una empezaba a decir una idea y luego otras la completaban. La profesora preguntó: “¿Recuerdan que las felicité por su participación activa en la clase pasada?” Ellas entendieron que era importante que traten de participar ya que todas sus respuestas son válidas.

Finalmente, se les pidió que parafraseen los pasos que se siguieron para aprender el tema con la siguiente pregunta: “¿quién puede decir los pasos o acciones que se realizaron para identificar la función del pronombre? ¿cómo recordarás la función del pronombre en otros ejercicios? ¿qué estrategia utilizará para ello? Esta última actividad, del parafraseo, fortalece a su autorregulación, característica de la metacognición.

c. **Tercera y cuarta sesión.** Llevada a cabo el 22 de noviembre, de 11:00 a 11:40 a. m. y el 24 de noviembre de 9:20 a 10:40 a. m., el tema desarrollado en ambas sesiones fue “Comprensión lectora”. La profesora inició con preguntas de tipo reflexivo como “¿Cuánto leen?”, “¿tienen alguna lectura preferida?” “¿Consideran importante leer?” Las respuestas por lo general fueron afirmativas en cuanto a reconocer lo positivo de la lectura, sin embargo, pudimos observar que algunas estudiantes del grupo seleccionado, no dieron respuesta a estas preguntas.

Durante la clase, después de leer la lectura programada, se pidió que brinden una idea principal sobre ella. Al responder se produjo una lluvia de ideas. Luego, se solicitó brindar conceptos de algunas palabras claves escuchadas durante la lectura, previa identificación de las mismas, especialmente de la palabra principal como “Qhapaq Ñan”. Dieron diversas respuestas y se hizo una puesta en común sobre el tema principal de la lectura. Otras preguntas que se les hizo, durante la sesión, mientras respondían la ficha de lectura, fueron “¿cómo llegaron a identificar las ideas principales?”, “¿Qué hicieron para lograr construir el concepto de algunos términos claves de la lectura?” Algunas de sus respuestas se referían a que recordaron lo que ya habían estudiado del imperio incaico. Otras estudiantes dijeron que las respuestas de sus compañeras les habían ayudado a recordar que ellas también habían estudiado ese tema en primaria. A continuación, señalaron que mientras veían las anotaciones que la profesora iba escribiendo en la pizarra recordaban lo que sabían del imperio incaico.

Sus respuestas sirvieron para concluir, junto con ellas, que ese recordar continuo de lo estudiado en años anteriores significa que la memoria de cada una es, también, un instrumento valioso para

aprender y que la deben considerar durante las clases, activándola y asociándola con los nuevos temas que están aprendiendo, tanto en el colegio como en sus casas.

Al final de la sesión, se preguntó “¿para qué nos sirvió haber tratado este tema?”. Las estudiantes respondieron con frases y expresiones sencillas como “para querer a nuestro Perú”, “porque es la historia de nuestro país”, “para conocerlo”, “para quererlo más”, “para hablar más de él”. Se reflexionó en grupo sobre la valoración de nuestro patrimonio cultural afianzando la identidad nacional.

d. *Quinta y sexta sesión.* Llevada a cabo el 28 de noviembre de 11:00 a 11:40 a. m. y el 29 de noviembre, de 11:00 a 11:40 a. m. El tema desarrollado fue “El uso de la “b” y “v” en ambas sesiones. Se inicia la clase con preguntas como: “¿consideran importante escribir bien?”, se les pidió que den sus razones como una reflexión. Las estudiantes respondieron que sí, y añadieron expresiones como que cuando buscan un trabajo las van evaluar para cualquier cargo y deben escribir correctamente. Una estudiante hizo referencia que si no escribía bien la jalaba la miss. En ese momento se reforzó, reflexionando, los motivos por los cuales ellas debían aprender a escribir bien. Se utilizó, como estrategia, la canción “Guantanamera” para aprender las reglas del uso de las letras b-v.

Durante la sesión, mientras desarrollaban los ejercicios, respondían utilizando la canción aprendida. Se hicieron las siguientes preguntas: “¿cómo aprendieron las reglas del uso de las letras b y v?”, “¿les fue útil aprender las reglas a través de una canción?”, “¿les ayudó a memorizar las reglas?”, “¿pudieron aplicarlas en ejemplos concretos?” Las estudiantes que participaron primero fueron: Alexandra, Rosa, Yamilet, Úrsula y Dulce, y dijeron que el cantar la canción les había ayudado mucho a memorizar las reglas, además de haberle parecido divertido porque les gustaba cantar. Se les repreguntó “¿pueden ser, entonces, las canciones, un medio útil para aprender algo? Respondieron: “¡claro!”, “¡sí!”, siempre a su estilo, las respuestas en coro, “¿Se podría utilizar en otras situaciones?” Respondieron que sí.

Se percibió que las estudiantes sentían más confianza en ellas mismas y con las investigadoras-profesoras, pero además iban identificando la secuencia de la clase. Permanentemente, se les formulaban preguntas sobre el cómo habían llegado a comprender las explicaciones. Se les pidió que comentaran en qué otras situaciones podían aplicar el aprender a través de canciones, señalaron que, en inglés, en historia, en lecturas, algunas decían: “como historias contadas”.

Al final de la sesión, se hicieron preguntas abiertas: “¿cómo les fue en esta clase?”, las estudiantes respondieron “¡bien!”, luego se les preguntó: “¿cómo aprendieron las reglas del uso de las letras

b y v?”, respondieron “¡con la canción fue chévere!”, se añadió “¿En qué momento sentiste que hubo más dificultad?”, la mayoría señaló que a la hora de desarrollar los ejercicios. Finalmente, observamos que el haber aplicado una estrategia lúdica, el cantar una canción para el aprendizaje de una regla ortográfica, fue tomada con mucho entusiasmo y no solo se logró un aprendizaje cognitivo sino un aprendizaje metacognitivo, porque señalaron que les gustaría que así fuesen otras clases.

e. *Séptima sesión.* Llevada a cabo el 1 de diciembre, de 8:00 a 9:20 a. m., el tema fue “Plan de redacción”. Al inicio de la sesión se preguntó: “¿Acostumbran a escribir?”, las estudiantes respondieron que sí. La docente repreguntó: “¿qué les gusta escribir?” respondieron que les gustaba escribir poesías, copiar canciones. Luego se hizo la reflexión que, debido a la presencia del internet, un gran número de personas escriben diálogos, opiniones, críticas, cartas, entre otros, y comentamos que a veces por ese medio, mucha gente no sigue las reglas de redacción que sí la seguiría al escribir en un papel. Las estudiantes dijeron que utilizaban abreviaciones de las palabras o signos cuando escribían en alguna red social. La docente reflexionó sobre la importancia que tiene el prestar atención en clase y preguntar cuando tengan dudas.

Durante la sesión, al desarrollar el plan de redacción en base al material entregado, luego que cada una escribió sobre los temas propuestos, se les hizo una pregunta abierta: “¿qué hicieron para escribir sobre el tema propuesto?”, y debido que, al recoger los textos escritos, se observó que eran de diversas extensiones, se añadió “¿a qué se debe que unas hayan escrito más que otras?” o “¿por qué, para algunas, les fue más sencillo que para otras abordar el tema en su redacción?” Hubo diversas respuestas: “porque sabíamos acerca del tema”, “porque conocíamos el lugar”, “porque habíamos escrito sobre el tema, anteriormente” entre otros. La docente resumió sus respuestas diciéndoles “porque tenían conocimientos previos”.

Se les explicó que los conocimientos previos son una estrategia cognitiva y que consiste en recordar lo que uno ya sabe, se enfatizó en que ellas tienen en su memoria mucha información valiosa que la deben utilizar cuando la necesiten y que es importante ver si la nueva información se relaciona con la que guardan en esa memoria.

En otra actividad de la clase, se les preguntó: “¿Qué otras estrategias o formas para escribir conocen?”, las estudiantes se quedaron calladas y se miraron unas a otras. La docente hizo una repregunta: “¿Podemos escribir ideas sobre el tema y luego ordenarlas?”, “¿Alguna utilizó esta estrategia, antes?”. Una estudiante señaló que “es como cuando juntan un rompecabezas”. La docente señaló que la estrategia de hacer lluvia de ideas, puede servir al momento de redactar. De inmediato se preguntó si conocían el término “lluvia de ideas”, las pocas estudiantes que

respondieron dijeron que “les sonaba”. Se explicó que la estrategia lluvia de ideas consiste en anotar en un listado todo lo que conozco sobre un tema.

Continuando con el plan de redacción, se presentó un texto expositivo donde debían identificar su estructura: introducción, desarrollo y conclusión. Se fueron dando pautas para identificar cada parte de la estructura del texto. En ese momento, la docente preguntó: “¿qué es lo más importante que debes darte cuenta?” Alguna respondió: “¡que aprendamos!”. Esta respuesta espontánea no era la que las docentes esperaban. Se les indicó que era importante que todas hayan intentado identificar, en el material entregado, la estructura del texto. Enseguida, pegaron sus hojas en la pizarra para hacer la corrección. Al hacer las preguntas en el aula, recibíamos las respuestas de todas, pero nos centrábamos en las estudiantes de la muestra del presente trabajo de investigación.

Luego de corregir los trabajos, ver aciertos y errores, se hizo la pregunta: “¿Qué es lo más importante?” “¿el qué aprendieron o el cómo aprendieron?”. Una de las estudiantes respondió el qué aprendimos, otro número mayor respondió el cómo aprendimos. La docente señaló las razones que sustentan que el cómo se aprende ayuda más que el qué se aprende, y añadió que “el darse cuenta de los pasos que siguieron para desarrollar el ejercicio es lo más importante, pues van descubriendo una o varias formas que en una próxima vez pueden aplicar en otros ejercicios y así llegar a la respuesta correcta.”

Cuando se unieron los párrafos para darle la estructura correcta al texto, se les preguntó “¿por qué uniste en ese orden los párrafos?”, sus respuestas se refirieron al contenido de ellos. Se insistió preguntando ¿qué tema tratado anteriormente te ha servido para utilizarlo en este ejercicio de ordenar los párrafos? Se preguntó “¿alguna frase o expresión?” y respondieron correctamente: “¡los conectores!”. Se explicó que debían recordar temas tratados anteriormente y lograron hacerlo al responder correctamente diciendo que los conectores eran necesarios para ordenar los textos presentados en el ejercicio.

La docente resaltó que en cada tarea deben intentar recordar si hay algo que ya conocen. Nuevamente, los conocimientos previos, aparecieron como una estrategia muy importante para enfrentarse a nuevas situaciones de aprendizajes y que deben tenerlo en cuenta. Otra de las preguntas que se hizo fue: “¿cuál sería la alternativa de solución, para una estudiante, que no recurre a los conocimientos previos al hacer una tarea?” “¿Qué hicieron en esta tarea las estudiantes que no utilizaron la estrategia mencionada?” Algunas de sus respuestas fueron las siguientes: “acataron lo que el resto del salón decía” “se quedaron calladas” “esperaban la respuesta”. Se respondió que esa es otra alternativa para cuando nos enfrentamos a un nuevo aprendizaje o a una dificultad: la pasividad, no tomar una postura activa, no ser parte de la

solución, sino esperar que den la solución. La docente añadió: “¿dónde debemos poner nuestra atención? ¡en el cómo aprendo! ¿qué tengo que hacer mientras aprendo? dame cuenta, ser consciente de los pasos que doy y qué me sirve para aprender.”

Al finalizar la sesión, se preguntó: “¿solo hago lo que la profesora me dice?”, “¿qué hago para aprender con autonomía?”, “¿trabajo en equipo, siendo parte de él?” o “¿me confío de lo que mi compañera o las demás dicen?” La profesora señaló a las estudiantes: “ustedes saben más de lo que creen. Recordar lo que saben es una estrategia para aprender. Es importante que consideres siempre tus conocimientos previos”. La sesión fue muy reflexiva y con las preguntas metacognitivas, las estudiantes mostraron una actitud, también reflexiva.

f. **Octava y novena sesión.** Llevadas a cabo los días 5 de diciembre de 9:20 a 10:00 a. m. y el 6 de diciembre de 11:00 a 11:40 a. m., el tema desarrollado fue “Plan de redacción: ejercicios”. La profesora inició la sesión con preguntas respecto a la clase anterior: “¿qué es lo que más recuerdan de la clase pasada?”, “¿qué cosas nuevas aprendieron?”, “¿cuál es la estructura de un texto?”, “¿cómo identificamos su estructura?”, “¿qué debemos considerar a la hora de redactar un texto?”, “¿qué son los conocimientos previos?”, “¿qué es la lluvia de ideas?”, “¿cuál de las dos estrategias es mejor?”. Con las respuestas de las estudiantes, la docente logró hacer una síntesis de la clase anterior, para llevar a cabo una práctica grupal.

Durante la sesión, se dieron las indicaciones para el ejercicio encomendado, se presentaron los temas a tener en cuenta para la actividad: Einstein, flora y fauna del Océano Pacífico, entre otros. Se preguntó si tenían alguna duda al respecto. La docente preguntó: “¿qué es lo primero que debemos hacer para escribir sobre un tema propuesto?”. Las estudiantes respondieron: “escribir todo lo que sabemos del tema, es decir, hacer una lluvia de ideas.” Luego, se repreguntó “¿cómo lo harán?”, “¿qué van a tener en cuenta?”. Las estudiantes respondieron: “lo que ya sabemos!”, “nuestros conocimientos previos”.

Después que hubo una participación activa por parte de las estudiantes, la profesora indicó que debían elaborar un texto sobre la navidad, siguiendo el modelo planteado: introducción, desarrollo y conclusión. Se les preguntó ¿qué estrategias conocidas aplicarán para sus redacciones? señalaron que utilizarían las formas que para ellas eran las más fáciles: lluvia de ideas, conocimientos previos, trabajo en grupo o individual, uso de esquemas, dibujos, etc.

El recordar que estas estrategias fueron útiles para la redacción de sus textos, es la aplicación de una estrategia metacognitiva. Se reiteró a las estudiantes, que el darse cuenta de lo que deben hacer para aprender es tan importante como lo que van a aprender. Las estudiantes estuvieron

trabajando en pares. Después del tiempo señalado para el desarrollo de la actividad, la docente hacía la retroalimentación en base a lo que observaba y a las consultas que le hacían. Preguntó nuevamente: “¿qué pasos han seguido para redactar sus textos?”. Las estudiantes respondían de manera coral: “la lluvia de ideas”, “ordenar nuestras ideas”, “acordarme de lo que sé de los temas”, “dar mis ideas”, etc. La docente reforzó sus avances, felicitando sus respuestas. Se recogieron los trabajos y se pegaron sobre la pizarra, la profesora empezó a leer dos de ellos. Reconoció los avances en los trabajos.

Finalmente, brindó algunas sugerencias para mejorar la redacción. Las estudiantes, se mostraron emocionadas ante el reconocimiento de sus aciertos por parte de la maestra. El tiempo de la sesión finalizó, la docente preguntó: “¿cómo se sintieron?” y las estudiantes pidieron que la profesora tome la próxima hora para poder seguir revisando, las alumnas rodearon a la docente casi suplicando que también corrigiera sus trabajos.

La docente de la próxima hora tuvo que esperar un poco para ingresar, ya que literalmente las alumnas estaban bloqueando la salida. Se les entregarían sus trabajos en la próxima clase. Quedó comprobado que la oportunidad de logro influye en el mejor desempeño académico de la estudiante y la estimula a continuar trabajando.

g. **Décima sesión.** Llevada a cabo el día 13 de diciembre, de 9:20 a 10:40 a. m., el tema desarrollado fue “El uso de la c, s y z”. En el momento inicial de la sesión, la profesora entonó la canción “Ferrocarril”. Dentro de toda la dinámica combinada con las reglas ortográficas, las estudiantes activaron sus conocimientos previos de una forma diferente, de manera consciente, recurrieron a ellos voluntariamente. Se les preguntó “¿Qué recuerdan al escuchar esta canción?” comentaron: “ah sí!, al igual que con la b” y se pusieron a tararear aquella canción recordando el uso de la b y v. Al hablar del uso de la “s”, compartieron las reglas que comenzaron a recordar.

Se les presentó una tarea en la pizarra que consistía en una lista de palabras incompletas como: *expre_*, *suber_*, *obse_*, *antidrepre_* en las que debían de completarlas con las terminaciones “civo” o “sivo”. Las estudiantes completaron las palabras y las deletrearon. Al ver que con este ejercicio de deletreo acertaban con sus respuestas. Se les preguntó: “¿cuándo aprendieron a deletrear?” Respondieron: “cuando éramos niñas”. La profesora señaló: “cuando deletreas una palabra ¿te la imaginas escrita? Respondieron que sí, alguna dijo: “si no, no podría deletrearla”. La profesora añadió: “al deletrear recuerdas todas las letras que componen la palabra, ¿cierto?”, las estudiantes respondieron de manera coral y afirmativa. Luego, se les preguntó: y cuando deletreas ¿te equivocas en algunas letras que compone la palabra? Ante su silencio, se les dijo “por ejemplo, en la palabra “carro” ¿lo deletreas con una o dos “r”?” Algunas dijeron que, con una, otras con

dos. La profesora señaló: “¿se dieron cuenta que el deletreo es una buena estrategia para aprender las reglas ortográficas? Una estudiante comentó: “¡como cuando éramos chiquitas!”. Parafrasearon la información brindada. Generalmente lo hacían apoyándose entre ellas, grupalmente, complementando lo que iban aprendiendo.

Al final, para hacer el cierre de la sesión, se aplicaron preguntas de valoración, como: ¿Por qué es importante escribir correctamente? ¿Necesitamos una buena ortografía para la clase de comunicación, solamente? Y finalmente, se le preguntó a cada una, “¿a través de cuál de las estrategias utilizadas aprendiste mejor?” “¿son conscientes que deben escoger una estrategia para aprender mejor? Las respuestas fueron variadas: unas estudiantes señalaron que fue con la canción que aprendieron mejor; otras, cuando decían las reglas que se iban acordando, o cuando escuchaban las respuestas de sus compañeras y recordaban algunas reglas aprendidas anteriormente. Se cerró la sesión, agradeciéndoles su atención y entusiasmo en todas las clases.

Nos despedimos, no sin antes preguntarles “¿qué harían a partir de ese momento en adelante, durante sus clases, para aprender y comprender mejor?” Y respondieron en coro y alguna manera individual: “¡utilizar lo que ya sabemos!”, “¡darnos cuenta de lo que hacemos para utilizarlo en otro momento!”, “¡Preguntar!”, “¡no desanimarme cuando me equivoco porque el error también me sirve!”.

La docente, finalmente, añadió “darme cuenta de cómo voy entendiendo y eso que me sirvió, utilizarlo siempre” “No se olviden chicas, que el ser conscientes de cómo voy aprendiendo es también ser responsable con mis estudios”. Se despidieron afectuosamente, pues fue el último encuentro con el grupo.

4.1.4. Focus Group

Otro instrumento que reúne datos importantes es el focusgroup que se aplicó al final de las sesiones. Como se señaló anteriormente, se formuló una pregunta eje: ¿Cómo aprendiste mejor? y para que la estudiante precise su respuesta, se añadieron preguntas adicionales como: ¿Cuando la profesora explica? ¿Cuando haces preguntas y participas? ¿Cuando la profesora hizo preguntas al inicio, durante o al final de la clase sobre cómo trabajaste? Las respuestas que las estudiantes dieron fueron espontáneas, con un lenguaje sencillo, y con mucha naturalidad. Se les brindó la confianza necesaria para que respondieran, como si fuera un diálogo.

A continuación, algunas de sus respuestas más significativas:

Cuadro 3: Consolidado de respuestas al Focus Group

Estudiante	Respuesta al focusgroup
1. Rocío	<i>“Porque con las canciones aprendí más, y los ejemplos que hizo durante la clase. Las preguntas que hizo durante las clases cuando pregunta, nosotras respondíamos y si nos equivocábamos la miss nos corregía y aprendí de los errores”. “Me gustaba que me diga que sí puedo”.</i>
2. Joselin	<i>“Porque nos hace recordar nuestros conocimientos previos y así me hace la clase más fácil. Me ayuda a entender mejor. Esto me motiva a responder sin vergüenza”. “Además, porque la miss me decía que tome mi tiempo”.</i>
3. Dulce	<i>“Cuando la miss pone mis palabras y me escoge a mí”. “Cuando la miss me dijo excelente, Dulce”. Cuando la miss dice si entendimos el tema en primaria.”</i>
4. Yamilet	<i>“Las preguntas del inicio porque me hicieron recordar lo que yo ya sabía. Las preguntas del medio de la clase porque me hizo aclarar las cosas. Con las preguntas del final porque comprendí todo el tema.”</i>
5. Diana	<i>“Por lo que cuando preguntan al inicio de clases me hacen acordarme. Cuando la maestra me hizo entender un poco más para que yo aprenda más para saber más adelante, porque me animaba”.</i>
6. Úrsula	<i>“Porque las preguntas que hicieron al comienzo y al final de la clase me ayudaron a entender mejor el tema. Las preguntas que me hizo la maestra a final de clase”.</i>
7. Nahomi	<i>“Porque antes no preguntaba y ahora tengo ganas de preguntar.” Es que entendí mejor. Antes no preguntaba”. “La miss movía su cabeza cuando respondía y me gustaba”.</i>
8. Alexandra	<i>“Porque esta clase ayuda a mejorar más y para toda la vida por los esfuerzos que pude poner en la clase y así entender.”</i>
9. Rosa	<i>“La clase me fue sencilla porque pude agregar palabras con s,c,z. y entendí sin preguntar”. “Sentí emoción cuando la profesora me dijo “¡Bien Rosa!”.</i>
10. Frida	<i>“Porque así yo me acuerdo y me puede servir en toda la vida. Porque con las preguntas me puedo acordar de lo que hice en la primaria.”</i>

4.1.5. Encuesta

Finalmente, tenemos los resultados de la encuesta que luego de su aplicación, arrojó los siguientes datos:

Cuadro 4: Primer consolidado de la encuesta (después de la segunda sesión)

	N° Estudiante	1.PERSONA					2. MOTIVACIÓN					3. TAREA					4. PLANIFICACIÓN				
		A. No entendí la clase	B. Participé y entendí la clase.	C. No participé pero entendí la clase	D. Me fue difícil entender la clase pero al final lo logré	E. La clase fue sencilla. Entendí rápidamente.	A. Las preguntas que la maestra hizo al inicio de clase.	B. Las preguntas que la maestra hizo durante la clase	C. Las preguntas que la maestra hizo al final de la clase.	D. La utilidad del tema para mi vida.	E. Los refuerzos positivos, elogios que la maestra me daba cuando respondía correctamente.	A. Cuando pude asociar el tema con lo que ya conocía.	B. Cuando tuve la oportunidad de dar una alternativa de solución a la pregunta planteada.	C. Cuando pude aplicar el conocimiento del nuevo tema en mis propios ejemplos.	D. Cuando aprendí a través de los errores observados.	E. Cuando pude plasmar lo aprendido a través del organizador que elegí.	A. Preguntar más en clase porque así aclara mis dudas.	B. Preguntar más en clase porque me ayuda a entender el tema.	C. Preguntar a un acompañera porque me da vergüenza hacerlo en público.	D. Darle cuenta de cada actividad que voy haciendo durante la clase porque así mejoro mi aprendizaje.	E. Mantendré la misma forma que tengo para comprender las clases, es decir.
1	Rocío		X				X	X	X		X		X	X		X	X		X		
2	Jocelyn			X			X	X		X	X		X	X		X	X				
3	Dulce					X	X	X		X		X	X		X	X		X			
4	Yamilet			X				X	X	X		X		X	X	X			X		
5	Diana				X		X	X	X		X		X	X	X	X	X				
6	Úrsula		X				X	X		X	X		X			X			X		
7	Naomi			X			X	X	X		X		X	X		X			X		
8	Alexandra			X			X	X	X		X	X		X			X				
9	Rosa				X		X	X		X	X		X			X			X		
10	Frida		X					X	X		X		X	X	X	X					
TOTAL PARCIAL		0	3	4	2	1	7	10	7	2	3	9	4	4	9	4	6	6	2	5	0

Cuadro 5: Segundo consolidado de la encuesta (después de la cuarta sesión)

	N° Estudiante	1.PERSONA					2. MOTIVACIÓN					3. TAREA					4. PLANIFICACIÓN				
		A. No entendí la clase	B. Participé y entendí la clase.	C. No participé pero entendí la clase	D. Me fue difícil entender la clase pero al final lo logré	E. La clase fue sencilla. Entendí rápidamente.	A. Las preguntas que la maestra hizo al inicio de clase	B. Las preguntas que la maestra hizo durante la clase	C. Las preguntas que la maestra hizo al final de la clase.	D. La utilidad del tema para mi vida.	E. Los refuerzos positivos, elogios que la maestra me daba cuando respondía correctamente.	A. Cuando pude asociar el tema con lo que ya conocía.	B. Cuando tuve la oportunidad de dar una alternativa de solución a la pregunta planteada.	C. Cuando pude aplicar el conocimiento del nuevo tema en mis propios ejemplos.	D. Cuando aprendí a través de los errores observados	E. Cuando pude plasmar lo aprendido a través del organizador que elegí.	A. Preguntar más en clase porque así aclara mis dudas.	B. Preguntar más en clase porque me ayuda a entender el tema.	C. Preguntar a un acompañera porque me da vergüenza hacerlo en público.	D. Darle cuenta de cada actividad que voy haciendo durante la clase porque así mejoro mi aprendizaje.	E. Mantendré la misma forma que tengo para comprender las clases, es decir.
1	Rocío		X				X	X	X		X	X		X		X	X				
2	Jocelyn			X			X	X		X	X		X		X	X	X				
3	Dulce				X		X	X		X		X	X	X	X	X		X			
4	Yamilet		X				X	X	X		X	X		X	X	X					
5	Diana			X			X	X	X		X	X	X	X	X	X			X		
6	Úrsula		X				X	X		X	X	X		X	X		X				
7	Naomi																				
8	Alexandra		X				X	X	X		X	X		X		X					
9	Rosa		X				X	X	X		X		X	X		X		X			
10	Frida			X			X	X		X		X	X		X						
TOTAL PARCIAL		0	5	3	1	0	8	9	6	1	3	5	7	4	7	3	8	4	3	1	0

Cuadro 6: Tercer consolidado de la encuesta (después de la sexta sesión)

N°	Estudiante	1.PERSONA					2. MOTIVACIÓN					3. TAREA					4. PLANIFICACIÓN				
		A. No entendí la clase	B. Participé y entendí la clase.	C. No participé pero entendí la clase	D. Me fue difícil entender la clase pero al final lo logré	E. La clase fue sencilla. Entendí rápidamente.	A. Las preguntas que la maestra hizo al inicio de clase.	Las preguntas que la maestra hizo durante la clase	C. Las preguntas que la maestra hizo al fin de la clase.	D. La utilidad del tema para mi vida.	E. Los refuerzos positivos, elogios que la maestra me daba cuando respondía correctamente.	A. Cuando pude asociar el tema con lo que ya conocía.	B. Cuando tuve la oportunidad de dar una alternativa de solución a la pregunta planteada.	C. Cuando pude aplicar el conocimiento del nuevo tema en mis propios ejemplos.	D. Cuando aprendí a través de los errores observados.	E. Cuando pude plasmar lo aprendido a través del organizador que elegí.	A. Preguntar más en clase porque así aclara mis dudas.	B. Preguntar más en clase porque me ayuda a entender el tema.	C. Preguntar a un acompañera porque me da vergüenza hacerlo en público.	D. Darme cuenta de cada actividad que voy haciendo durante la clase porque así mejoro mi aprendizaje.	E. Mantendré la isma forma que tengo para comprender las clases, es decir.
1	Rocio					X		X	X		X	X		X	X	X				X	
2	Jocelyn			X				X	X		X	X		X		X	X				
3	Dulce					X				X								X			
4	Yamilet					X		X	X	X	X	X	X		X				X		
5	Diana	X						X	X	X	X	X			X	X	X				
6	Úrsula		X					X				X					X				
7	Naomi		X				X	X		X	X	X				X	X				
8	Alexandra			X			X	X		X	X	X					X	X			
9	Rosa		X				X	X		X	X					X	X				
10	Frida			X				X			X		X			X	X				
TOTAL PARCIAL		0	4	3	0	3	3	9	2	4	6	8	5	6	4	2	7	7	2	2	0

Cuadro 7: Cuarto consolidado de la encuesta (después de la octava sesión)

N°	Estudiante	1.PERSONA					2. MOTIVACIÓN					3. TAREA					4. PLANIFICACIÓN				
		A. No entendí la clase	B. Participé y entendí la clase.	C. No participé pero entendí la clase	D. Me fue difícil entender la clase pero al final lo logré	E. La clase fue sencilla. Entendí rápidamente.	A. Las preguntas que la maestra hizo al inicio de clase	Las preguntas que la maestra hizo durante la clase	C. Las preguntas que la maestra hizo al fin de la clase.	D. La utilidad del tema para mi vida.	E. Los refuerzos positivos, elogios que la maestra me daba cuando respondía correctamente.	A. Cuando pude asociar el tema con lo que ya conocía.	B. Cuando tuve la oportunidad de dar una alternativa de solución a la pregunta planteada.	C. Cuando pude aplicar el conocimiento del nuevo tema en mis propios ejemplos.	D. Cuando aprendí a través de los errores observados	E. Cuando pude plasmar lo aprendido a través del organizador que elegí.	A. Preguntar más en clase porque así aclara mis dudas.	B. Preguntar más en clase porque me ayuda a entender el tema.	C. Preguntar a un acompañera porque me da vergüenza hacerlo en público.	D. Darme cuenta de cada actividad que voy haciendo durante la clase porque así mejoro mi aprendizaje.	E. Mantendré la isma forma que tengo para comprender las clases, es decir.
1	Rocio					X	X	X	X		X			X			X			X	
2	Jocelyn			X			X	X	X												
3	Dulce			X			X		X	X			X	X					X		
4	Yamilet			X			X	X	X		X	X	X			X	X	X			
5	Diana			X			X	X	X		X		X	X		X	X				
6	Úrsula	X					X	X		X		X		X	X	X			X		
7	Naomi		X							X	X	X	X			X	X	X			
8	Alexandra			X			X	X		X		X	X	X		X	X				
9	Rosa		X				X		X	X	X		X	X		X	X				
10	Frida					X	X	X	X		X	X		X		X	X				
TOTAL PARCIAL		0	3	5	0	2	9	7	6	4	2	9	3	7	6	1	6	9	2	3	0

Cuadro 8: Quinto consolidado de la encuesta (aplicada después de la décima sesión)

	N°	Estudiante	1.PERSONA					2. MOTIVACIÓN					3. TAREA					4. PLANIFICACIÓN				
			A. No entendí la clase	B. Participé y entendí la clase.	C. No participé pero entendí la clase	D. Me fue difícil entender la clase pero al final lo logré	E. La clase fue sencilla. Entendí rápidamente.	A. Las preguntas que la maestra hizo al inicio de clase	Las preguntas que la maestra hizo durante la clase	C. Las preguntas que la maestra hizo al final de la clase.	D. La utilidad del tema para mi vida.	E. Los refuerzos positivos, elogios que la maestra me daba cuando respondía correctamente.	A. Cuando pude asociar el tema con lo que ya conocía	B. Cuando tuve la oportunidad de dar una alternativa de solución a la pregunta planteada.	C. Cuando pude aplicar el conocimiento del nuevo tema en mis propios ejemplos.	D. Cuando aprendí a través de los errores observados	E. Cuando pude plasmar lo aprendido a través del organizador que elegí.	A. Preguntar más en clase porque así aclaré mis dudas.	B. Preguntar más en clase porque me ayuda a entender el tema.	C. Preguntar a un acompañera porque me da vergüenza hacerlo en público.	D. Dame cuenta de cada actividad que voy haciendo durante la clase porque así mejoro mi aprendizaje.	E. Mantendré la misma forma que tengo para comprender las clases, es decir:
1	Rocio					X	X	X	X		X	X		X		X	X					
2	Jocelyn			X			X	X	X		X		X		X	X				X		
3	Dulce				X			X	X	X		X		X		X				X		
4	Yamilet				X		X	X	X		X	X	X		X	X	X					
5	Diana		X				X	X	X		X	X		X		X				X		
6	Úrsula		X				X		X	X	X	X		X		X				X		
7	Naomi		X			X			X				X	X	X	X	X					
8	Alexandra			X			X	X	X		X	X		X		X	X					
9	Rosa					X	X		X	X	X				X	X						
10	Frida	X					X		X	X	X		X	X	X	X						
TOTAL PARCIAL			1	3	2	2	3	7	7	9	3	2	8	6	6	7	2	9	8	1	4	

Cuadro 9: Consolidado final

	N°	Estudiante	1.PERSONA					2. MOTIVACIÓN					3. TAREA					4. PLANIFICACIÓN				
			A. No entendí la clase	B. Participé y entendí la clase.	C. No participé pero entendí la clase	D. Me fue difícil entender la clase pero al final lo logré	E. La clase fue sencilla. Entendí rápidamente.	A. Las preguntas que la maestra hizo al inicio de clase.	Las preguntas que la maestra hizo durante la clase	C. Las preguntas que la maestra hizo al final de la clase.	D. La utilidad del tema para mi vida.	E. Los refuerzos positivos, elogios que la maestra me daba cuando respondía	A. Cuando pude asociar el tema con lo que ya conocía.	B. Cuando tuve la oportunidad de dar una alternativa de solución a la pregunta planteada.	C. Cuando pude aplicar el conocimiento del nuevo tema en mis propios ejemplos.	D. Cuando aprendí a través de los errores observados.	E. Cuando pude plasmar lo aprendido a través del organizador que elegí.	A. Preguntar más en clase porque así aclaré mis dudas.	B. Preguntar más en clase porque me ayuda a entender el tema.	C. Preguntar a un acompañera porque me da vergüenza hacerlo en público.	D. Dame cuenta de cada actividad que voy haciendo durante la clase porque así mejoro mi aprendizaje.	E. Mantendré la misma forma que tengo para comprender las clases, es decir:
TOTAL COMPLETO			1	18	17	5	9	34	42	30	14	16	39	25	27	33	12	36	34	10	14	

4.1.6. Triangulación

Explicaremos las relaciones que se dieron entre las categorías del estudio y la información recogida a través de los instrumentos aplicados, mediante la técnica de la triangulación.

Se analizó, primero, la información arrojada por los instrumentos: diario de campo y focusgroup, respecto a la categoría de las estrategias metacognitivas. Luego, la información de los instrumentos: prueba de salida, la guía de observación, el diario de campo y el focusgroup para ver el desarrollo del desempeño académico.

4.1.6.1. Triangulación del diario de campo y el focus group respecto a las estrategias metacognitivas

Recordemos que el diario de campo recoge la información más detallada, de cómo se desarrollaron los momentos y procesos pedagógicos señalados en la guía de observación. Esta última solo registraba si se dio o no el proceso pedagógico, pero los detalles del cómo fue la aplicación del programa y participación de la profesora y la estudiante se aprecian en el diario de campo. En este instrumento se anotaron las preguntas hechas por las investigadoras en el momento que desarrollaron la sesión y las respuestas que daban las estudiantes. Se observa también, el proceso de cómo se adaptaron a la dinámica de las clases: de una exposición-dialogada sobre un tema específico que le exigía la activación de procesos cognitivos, pasaban a aplicar procesos metacognitivos a través de preguntas realizadas por la profesora, recalcando que lo más importante, en todo aprendizaje, es la autorreflexión del cómo están atendiendo, comprendiendo y aprendiendo.

Las preguntas que se hicieron al inicio, durante y al final de la sesión estuvieron previamente elaboradas y planificadas, de acuerdo al tema de cada clase y a los procesos cognitivos. Estas preguntas sirvieron para hacer un quiebre cognitivo, de tal manera que la estudiante detenga, por unos instantes, ese proceso y reflexione sobre el cómo está aprendiendo, se dé cuenta de lo que viene realizando y sucediendo en su mente, de manera consciente, además de valorar esa reflexión, como una estrategia que, al final de la sesión, le podría dar muy buenos resultados en su desempeño académico.

Por otro lado, a través del focusgroup, conocimos el sentir y apreciaciones de las estudiantes de cómo fue el proceso de su aprendizaje durante la metodología aplicada por la profesora-investigadora. Las preguntas realizadas ayudaron a que recuerden los pasos y actividades desarrolladas en el aula y respondan señalando qué acciones, estrategias y decisiones identificaron

como aquellas que les permitió aprender. En este instrumento se consideran sus respuestas de manera literal.

Cuadro 10: Triangulación del diario de campo y el focusgroup respecto a las estrategias metacognitivas, al inicio de la sesión

Diario de campo	Focusgroup
<p>Las estrategias metacognitivas se aplicaron según lo planificado, a través de preguntas metacognitivas de acuerdo a los temas desarrollados en los momentos pedagógicos de cada sesión de clase. Estas preguntas generaron un alto en el proceso cognitivo para identificar, consciente y reflexivamente, si con las acciones que realizaban lograban aprender o debían elegir otra estrategia.</p> <p>Al inicio de las sesiones, estas fueron algunas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera sesión, en la clase sobre el pronombre: <ul style="list-style-type: none"> “¿Para qué vienen al colegio?”, “¿por qué quieren estudiar?”, “¿para qué estudian?”, “¿crees que el curso de comunicación te ayuda para ser ese “alguien” que quieres?” • Segunda sesión, en la clase sobre la función del pronombre: <ul style="list-style-type: none"> “¿Cuál es mi función en el colegio? ¿con mis padres? ¿como hija? ¿con mis amigas?”, “¿cuál es la función del pronombre en la oración?”, “¿se han dado cuenta que ustedes sí saben algo del tema?” • Tercera y cuarta sesión, en la clase de comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> “¿Cuánto leen?”, “¿tienen alguna lectura preferida?”, “¿Consideran importante leer?” • Quinta y sexta sesión, en la clase sobre de las reglas ortográficas de la b y v. <ul style="list-style-type: none"> “¿Consideran importante escribir bien?” • Séptima sesión, en la clase del plan de redacción: <ul style="list-style-type: none"> “¿Acostumbran a escribir?”, “¿qué les gusta escribir?” • Octava y novena sesión, en la clase de plan de redacción (ejercicios): <ul style="list-style-type: none"> “¿Qué es lo que más recuerdan de la clase pasada?”, “¿qué cosas nuevas aprendieron?”, “¿cómo identificamos la estructura de un texto?”, “¿qué debemos considerar a la hora de redactar un texto?”, “¿qué son los conocimientos previos? ¿qué es la lluvia de ideas? ¿cuál de las dos estrategias es mejor?” • Décima sesión, en la clase del uso de la c, s y z: <ul style="list-style-type: none"> “¿Qué recuerdan al escuchar la canción del ferrocarril?” 	<p>A través de la entrevista, las estudiantes afirmaron haber comprendido las clases gracias a las preguntas que se les hizo en los diferentes momentos de las sesiones.</p> <p>Algunas estudiantes señalaron que las preguntas del inicio fueron las que les ayudaron, pues les recordó lo que habían aprendido en el nivel primaria y eso permitía que los temas presentados, ahora sean más fáciles.</p> <p>Así tenemos, por ejemplo, respuestas de las siguientes estudiantes:</p> <p>Yamilet señaló: “Las preguntas del inicio porque me hicieron recordar lo que yo ya sabía”.</p> <p>Diana dijo: “Por lo que cuando preguntan al inicio de clases me hacen acordarme”.</p> <p>Úrsula indicó: “Porque las preguntas que hicieron al comienzo (...) de la clase me ayudaron a entender mejor el tema”.</p> <p>Joselin afirmó: “Porque nos hace recordar nuestros conocimientos previos y así me hace la clase más fácil. Me ayuda a entender mejor.”.</p> <p>Finalmente, Frida comentó que “porque con las preguntas me puedo acordar de lo que hice en la primaria”.</p> <p>El inicio de cada sesión era breve, el objetivo fue captar la atención para el tema a desarrollar, por lo tanto, era importante que ese interés por el tema las lleve a recordar lo aprendido en toda su etapa escolar de los años anteriores. Es por eso que la formulación de preguntas metacognitivas más importantes en este momento fueron las de activar sus conocimientos previos. Observamos que las respuestas dadas por las estudiantes de la muestra, evidencian el logro del propósito del momento inicial de la sesión.</p>

Cuadro 11: Triangulación del diario de campo y el focusgroup respecto a las estrategias metacognitivas, durante la sesión

Diario de campo	Focusgroup
<p>Durante las sesiones, estas fueron algunas de las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera sesión, en la clase sobre el pronombre: “¿Por qué elegiste trabajar utilizando tal esquema?”, “¿cuál otro podrías haber utilizado y por qué no lo escogiste?”, “¿aprendes mejor cuando trabajas en grupo?”, “¿te diste cuenta que te habías equivocado en algunas respuestas?” • Segunda sesión, en la clase sobre la función del pronombre: “¿quién me dice de qué trató la clase pasada? ¿pero utilicen sus palabras!”, “¿recuerdan que las felicite por su participación activa en la clase pasada?”, “¿se comprende mejor el tema a través del mapa conceptual?”, “¿reconocer la función del pronombre fue más fácil o más difícil que lo desarrollado en la clase pasada?”. • Tercera y cuarta sesión, en la clase de comprensión lectora: “¿cómo llegaron a identificar las ideas principales?”, “¿qué hicieron para lograr construir el concepto de algunos términos claves de la lectura?” • Quinta y sexta sesión, en la clase sobre de las reglas ortográficas de la b y v. “¿Cómo aprendieron las reglas del uso de las letras b y v?”, “¿les fue útil aprender las reglas a través de una canción?”, “¿les ayudó a memorizar las reglas?”, “¿pudieron aplicarlas en ejemplos concretos?”, “¿pueden ser, entonces, las canciones, un medio útil para aprender algo?”, “¿se podría utilizar en otras situaciones?” • Séptima sesión, en la clase del plan de redacción: “¿qué hicieron para escribir sobre el tema propuesto”, “¿a qué se debe que unas hayan escrito más que otras?” o “¿por qué, para algunas, les fue más sencillo que para otras abordar el tema en su redacción?”, “¿qué otras estrategias o formas para escribir conocen?”, “¿podemos escribir ideas sobre el tema y luego ordenarlas?”, “¿alguna utilizó esta estrategia, antes?”, “¿qué me interesa que ustedes se den cuenta?”, “¿qué es lo más importante?”, “¿el qué aprendieron o el cómo aprendieron?”, “¿por qué uniste en ese orden los párrafos?”, “¿qué tema tratado anteriormente te ha servido para utilizarlo en este ejercicio de ordenar los párrafos?”, “¿alguna frase o expresión?”, 	<p>Sin duda, el mayor espacio, en tiempo y oportunidad, para el desarrollo de las estrategias metacognitivas, a través de las preguntas formuladas y recogidas en el diario de campo, fue durante la sesión de las clases.</p> <p>Así tenemos algunas apreciaciones de las estudiantes, dadas en el focusgroup, sobre este momento. Por ejemplo, cuando Yamilet dijo: “las preguntas del medio de la clase porque me hizo aclarar las cosas”, o cuando Rocío comentó: “las preguntas que hizo durante las clases (...)”.</p> <p>En este momento, también reconocieron que la metodología utilizada por las maestras investigadoras les ayudó a comprender mejor. Tal es el caso de Rocío quien dijo que se dio cuenta que en la clase de las reglas del uso de la b y v, entendió mejor con la canción; o cuando Rosa menciona lo siguiente: “La clase me fue sencilla porque pude agregar palabras con s, c, z (...)”; también, cuando Naomi comentó: “Porque antes no preguntaba y ahora tengo ganas de preguntar. Es que entendí mejor. Antes no preguntaba”.</p> <p>Estas respuestas muestran que las estudiantes fueron capaces de reconocer e identificar las metodologías que les favorecieron para su aprendizaje.</p> <p>Las estudiantes señalaron que las clases fueron “diferentes” porque recibieron felicitaciones por sus logros, elogios por su actitud y desempeño, situaciones que, según expresaron, no era común para ellas.</p> <p>Entre algunas respuestas sobre la motivación, reconocimiento de logros, estímulos positivos que se les brindaron cuando cumplían los retos propuestos, tenemos la de Rocío que dijo: “las preguntas que hizo durante las clases cuando pregunta, nosotras respondíamos y si nos equivocábamos la miss nos corregía y aprendí de los errores”. “Me gustaba que me diga que sí puedo”.</p> <p>El hecho que algunas estudiantes perciban al error como un camino para aprender consideramos que es algo positivo para ellas por cuanto, los errores no serán un motivo de burla o vergüenza</p>

<p>“¿cuál sería la alternativa de solución, para una estudiante, que no recurre a los conocimientos previos al hacer una tarea?”, “¿qué hicieron en esta tarea las estudiantes que no utilizaron la estrategia mencionada?”, “¿dónde debemos poner nuestra atención? ¿en el cómo aprendo! ¿qué tengo que hacer mientras aprendo?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Octava y novena sesión, en la clase de plan de redacción (ejercicios): “¿qué es lo primero que debemos hacer para escribir sobre un tema propuesto?”, “¿cómo lo harán?”, “¿qué van a tener en cuenta?”, “¿qué estrategias conocidas aplicarán para sus redacciones?”, “¿qué pasos han seguido para redactar sus textos?” • Décima sesión, en la clase del uso de la c, s y z: “¿cuándo aprendieron a deletrear?”, “cuando deletreas una palabra ¿te la imaginas escrita?”, “al deletrear recuerdas todas las letras que componen la palabra, ¿cierto?”, “¿te equivocas en algunas letras que componen la palabra?”, “¿se dieron cuenta que el deletreo es una buena estrategia para aprender las reglas ortográficas?” 	<p>como suelen estar considerados. También Yoselin señaló: “esto me motiva a responder sin vergüenza. Además, porque la miss me decía que tome mi tiempo”. En este caso, las estudiantes se dan cuenta que deben considerar el tiempo necesario para su proceso personal de aprendizaje. Cuando Dulce expresa: “cuando la miss pone mis palabras y me escoge a mí”. “Cuando la miss me dijo excelente, Dulce”. En el momento que Diana señala: “cuando la maestra me hizo entender un poco más para que yo aprenda más para saber más adelante, porque me animaba”. Igualmente, expresiones como las de Naomi al decir: “la miss movía su cabeza cuando respondía y me gustaba”; o cuando Rosa afirmó: “sentí emoción cuando la profesora me dijo “¡Bien, Rosa!”.</p>
---	---

Cuadro 12: Triangulación del diario de campo y el focusgroup respecto a las estrategias metacognitivas, al final de la sesión

Diario de campo	Focusgroup
<ul style="list-style-type: none"> • Al final de la sesión, éstas fueron algunas de las preguntas elaboradas: • Primera sesión, en la clase sobre el pronombre: “¿Cómo desarrollamos la sesión de aprendizaje?” “¿Pueden señalar ordenadamente los pasos que seguimos?” “¿Hemos aplicado en clase lo que hemos aprendido?” “¿Hemos notado que también a través del error se aprende?” • Segunda sesión, en la clase sobre la función del pronombre: “¿quién puede decir los pasos o acciones que se realizaron para identificar la función del pronombre? ¿Cómo recordarás la función del pronombre en otros ejercicios? ¿qué estrategia utilizarás para ello?” • Tercera y cuarta sesión, en la clase de comprensión lectora: “¿Para qué nos sirvió haber tratado este tema?”. • Quinta y sexta sesión, en la clase sobre de las reglas ortográficas de la b y v. “¿Cómo les fue en esta clase?” “¿cómo aprendieron las reglas del uso de las letras b y v?” “¿en qué momento sentiste que hubo más dificultad?” • Séptima sesión, en la clase del plan de redacción: 	<p>El final de las sesiones fue el momento más breve, pero igualmente se formularon preguntas metacognitivas, pues era parte de la estrategia del programa propuesto. Una de las preguntas que se planteó en el focusgroup fue: ¿Cómo aprendiste mejor? ¿Cuándo la profesora hizo preguntas al inicio, durante o al final de la clase? Yamilet, una de las estudiantes de la muestra, dijo: “con las preguntas del final porque comprendí todo el tema”. Otra estudiante, Úrsula, expresó: “Las preguntas que me hizo la maestra al final de la clase”. Por otro lado, también opinaron sobre la utilidad de lo aprendido y valoraron el esfuerzo de su aprendizaje. Por ejemplo, Alexandra comentó: “Porque esta clase ayuda a mejorar más y para toda la vida por los esfuerzos que pude poner en la clase y así entender”. Y, en el caso de Frida que dijo: “Porque así yo me acuerdo y me puede servir en toda la vida”.</p>

<p>“¿Solo hago lo que la profesora me dice?” “¿qué hago para aprender con autonomía?” “¿trabajo en equipo, siendo parte de él?” o “¿me “cuelgo” de lo que mi compañera o las demás dicen?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Octava y novena sesión, en la clase de plan de redacción (ejercicios): ¿cómo se sintieron durante la sesión, escribiendo sus textos? • Décima sesión, en la clase del uso de la c, s y z: ¿Por qué es importante escribir correctamente?”, “¿necesitamos una buena ortografía para la clase de comunicación, solamente?”, “¿a través de cuál de las estrategias utilizadas aprendiste mejor?”, “¿son conscientes que deben escoger una estrategia para aprender mejor?”, “¿qué harían a partir de ese momento durante sus clases, para aprender y comprender mejor?” <p>Todas estas preguntas y otras que se dieron a raíz de sus respuestas, fueron orientadas a darse cuenta del cómo lograron llegar al nuevo conocimiento. Se observaba, a lo largo de las sesiones, cómo se iban adaptando a la dinámica de la clase y a las preguntas metacognitivas.</p> <p>Entre algunas de las respuestas más significativas que se registró en el diario de campo, tenemos: “porque así vamos a expresarnos mejor, comunicarnos mejor”, “porque así podemos enseñar a los demás”, “utilicé dicho cuadro sinóptico porque ya lo conocía y me ayuda”, “yo comprendí cuando vi que se equivocó mi compañera”, “entiendo mejor ahora porque pregunté más que antes, antes no lo hacía porque me daba roche”, entre otras.</p>	<p>El caso de la estudiante Naomi es interesante ya que ella era muy tímida y señaló en una de las sesiones que “ahora sí” había comprendido la clase porque había participado y antes no acostumbraba a hacerlo.</p> <p>Este instrumento es muy importante pues las apreciaciones de las estudiantes sobre la metodología de las sesiones, fueron significativas para el presente estudio ya que, pudimos conocer sus emociones y acercarnos a cómo percibe, desde su mundo interior, lo que la maestra le brindó para lograr aprender. Al valorar positivamente la estrategia aplicada, a través de preguntas metacognitivas, puede reconocerla como un medio útil y válido para el logro de su aprendizaje. Finalmente, fue un espacio de diálogo necesario para conocer, por parte de la propia estudiante, el efecto de la estrategia aplicada, pues de ello dependerá el cambio posterior de su desempeño académico.</p>
---	--

4.1.6.2. Triangulación de los instrumentos guía de observación, diario de campo y focusgroup, respecto a la categoría desempeño académico.

El desempeño académico de la muestra, para el presente estudio, consistió en el rendimiento de las estudiantes, visto en sus calificaciones, y la actitud que mostraron en el aula en cada sesión durante la aplicación del programa.

Por lo tanto, el rendimiento académico se puede apreciar en el cuadro dos donde observamos los resultados de la prueba de entrada y salida. En la Guía de observación, el desempeño académico se dará a través del cumplimiento de los indicadores, por parte de cada estudiante. En el Diario de campo y en el focusgroup podemos apreciar, de manera más clara y con detalle, este desempeño académico, pues es en este instrumento donde se recoge información sobre las actitudes y conductas que las estudiantes desarrollaron durante las sesiones.

A continuación, presentamos la triangulación entre los instrumentos de la guía de observación, diario de campo y focusgroup respecto al desempeño académico de la muestra. Elegimos comparar los resultados de estos tres instrumentos porque las respuestas dadas son netamente cualitativas y explican las conductas de las estudiantes, aspecto importante para nuestra investigación.

Cuadro 13: Triangulación de los instrumentos guía de observación, diario de campo y focus group respecto a la categoría desempeño académico

Guía de observación	Diario de campo	Focus group
<p>Se aprecia que las estudiantes de la muestra, cumplieron con todos los indicadores planificados. Se dieron los espacios y oportunidades para que la estudiante desarrolle sus capacidades a través de los procesos cognitivos. El interés se evidenciaba en el momento que respondían a las preguntas. Al inicio, guardaban silencio, porque no tenían la costumbre de responder con propia iniciativa.</p> <p>En cuanto al indicador de la participación espontánea, costó lograrlo debido a la timidez que caracterizaba al grupo y con la ayuda de frases como: “¡vamos!”, “¡todas las respuestas son válidas!”, “todas las respuestas tienen puntaje”, “no importa que esté bien o mal” se logró una participación más activa. En cuanto al desarrollo de la actividad propuesta, se sentían más cómodas trabajando en grupo que individualmente. Esto no fue ningún impedimento ya que, no desviaba del objetivo que era que desarrollen la capacidad y utilicen la estrategia para lograr el aprendizaje.</p> <p>Un hecho a resaltar fue cuando en el momento de la transferencia de conocimientos, se pudo notar que todas podían recurrir a sus experiencias y conocimientos previos, debían dar ejemplos sobre los temas de las sesiones, aunque les costaba desenvolverse con claridad. En el momento final, en la síntesis de la reflexión sobre el</p>	<p>En este instrumento se pudo recoger respuestas que ya se han señalado anteriormente y que marcan un desempeño académico con cambios significativos.</p> <p>Recordemos que se trata de un grupo de estudiantes pertenecientes al tercio inferior, académicamente hablando. Además, la maestra titular había dado referencias negativas del grupo, respecto a su desempeño en el aula. La formulación de las preguntas metacognitivas tuvo en cuenta las características de las estudiantes.</p> <p>Respuestas como: “porque así vamos a expresarnos mejor, comunicarnos mejor”, “porque así podemos enseñar a los demás”, “utilicé dicho cuadro sinóptico porque ya lo conocía y me ayuda”, “yo comprendí cuando vi que se equivocó mi compañera”, “entiendo mejor ahora porque pregunté más que antes, antes no lo hacía porque me daba roche”, entre otras, muestran la actitud por aprender, la utilidad que le pueden dar al tema y son conscientes que pueden superar obstáculos que impedían que mejore su aprendizaje.</p> <p>El recordar un lugar que conocían y por ello poder escribir mejor un texto; el asociar, por el título, lo que sabían del imperio incaico, el acertar con sus respuestas, al tener iniciativa para la tarea encomendada, inclusive al equivocarse y darse cuenta de lo positivo del error son algunas evidencias de un desempeño académico óptimo. Entendieron que sus respuestas serían mejores luego de darse cuenta de cómo estaban aprendiendo.</p> <p>Finalmente, los factores de los refuerzos positivos jugaron un papel importante en el desempeño académico pues guiaron la tendencia motivacional de las estudiantes e</p>	<p>Respecto al desempeño académico, podemos señalar que, las estudiantes reconocieron una forma diferente de llevar a cabo las actividades propuestas y como consecuencia de ello, evidenciaron que habían mejorado en su aprendizaje. El responder con más fluidez a las preguntas que se les formularon, demostró que se sentían más seguras en su desempeño académico.</p> <p>Cuando la estudiante Rocío dice: “porque con las canciones aprendí más y los ejemplos que hizo durante la clase”, indica que, gracias a esa estrategia, comprendió la clase y por ende tendrá un mejor resultado académico. Rocío también señaló que, si se equivocaba, la miss le corregía y aprendió de los errores; o cuando Naomi comentó que antes no preguntaba pero que ahora sí tenía ganas de hacerlo; finalmente, Yoselin expresó que el activar sus conocimientos previos hicieron que la clase sea más fácil y la animó a responder sin tener vergüenza. Todas estas afirmaciones constituyen una actitud positiva y motivadora frente a los aprendizajes. Se trata de un cambio en su motivación por el estudio y sobre todo de valorar todos los momentos como oportunidad de logro, incluyendo los errores cometidos.</p> <p>Sin duda, todas las respuestas recogidas en este instrumento,</p>

aprendizaje, respondían que aquello que les ayudó a comprender fue cuando se formulaban preguntas durante la sesión, sobre su aprendizaje.	incrementó su disposición para las clases posteriores. Palabras como: “¡claro!” “¡muy bien!”, “¡así es!”, “¡por ahí vamos!” “¡me parece una respuesta muy interesante!”, entre otras, las animó a continuar con la actitud de querer aprender.	son evidencias de una actitud de mejora en su desempeño académico. Al igual que en el diario de campo, las expresiones de valorar la estrategia se dan porque le permitió tener logros de aprendizaje.
--	--	--

4.1.6.3. Triangulación de las estrategias metacognitivas y el desarrollo de las competencias del área de comunicación.

Las preguntas metacognitivas, parte importante del programa aplicado, tienen como propósito el que las estudiantes de la muestra evidencien cambios en su desempeño, dirigidos hacia el logro de sus aprendizajes de las competencias del área de comunicación. Las preguntas fueron planificadas para cada sesión, pero, además, otras se generaron en la interacción con las estudiantes. Ambas, las planificadas y las que surgieron durante las sesiones son igual de significativas.

Como ya se señaló, las clases dictadas por las investigadoras fueron diez y tuvieron los siguientes temas: el pronombre, comprensión lectora, uso de la b, v, c, s, z y plan de redacción. A través de estos temas se pudo desarrollar las competencias del área de comunicación que son las siguientes: lee diversos tipos de textos escrito, escribe diversos tipos de textos escrito y se comunica oralmente en su lengua materna.

A continuación, presentamos la triangulación entre las estrategias metacognitivas y el desarrollo de las competencias del área de comunicación.

Cuadro 14: Triangulación de las estrategias metacognitivas y el desarrollo de la competencia lee diversos tipos de texto en su lengua materna.

Estrategias metacognitivas	Desarrollo de la competencia
Respecto a la competencia lee diversos tipos de textos, el tema de la tercera y cuarta clase fue comprensión lectora con el texto “El Qhapaq Ñan”. y las preguntas metacognitivas que se hicieron al inicio de la sesión, fueron: “¿Cuánto leen?”, “¿tienen alguna lectura preferida?”, “¿Consideran importante leer? Durante la sesión algunas preguntas fueron: “¿cómo llegaron a identificar las ideas principales?”, “¿Qué hicieron para lograr construir el concepto de algunos términos claves de la lectura?”. Finalmente, se les formuló una pregunta que usualmente se les hace en este momento: “¿para qué nos sirvió haber tratado este tema?”.	Para que la estudiante logre la competencia lee diversos tipos de textos debe movilizar tres capacidades: obtiene información, infiere información y reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto escrito. Las preguntas planteadas buscan que se den cuenta que cuando están motivadas (metamotivación) participan más activamente, como por ejemplo compartiendo sus experiencias lectoras. Cuando son conscientes que están motivadas, reconocen a este proceso como favorable para poder engancharse a la actividad de leer. Asimismo, las preguntas metacognitivas no buscan que digan cuáles son las ideas principales sino cómo llegaron a identificarlas. No busca que señalen las palabras claves, sino que se den cuenta que el reconocerlas facilita la comprensión del contenido del texto. No se trata que respondan a preguntas inferenciales, sino que expliquen cómo lograron inferir. Al final, se atiende la capacidad de reflexiona tratando de que valoren la utilidad que la lectura tuvo para sus vidas.

Cuadro 15: Triangulación de las estrategias metacognitivas y el desarrollo de la competencia escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.

Estrategias metacognitivas	Desarrollo de la competencia
<p>En las sesiones séptima, octava y novena, se trabajó la competencia escribe diversos tipos de textos, con el tema “plan de redacción”. Algunas de las preguntas que se le hizo al inicio de la sesión, antes de llevar a cabo la actividad propiamente dicha fueron: “¿Acostumbran a escribir?”, “¿qué les gusta escribir?”, “¿qué cosas nuevas aprendieron?”, “¿cuál es la estructura de un texto?”, “¿cómo identificamos su estructura?”, “¿qué debemos considerar a la hora de redactar un texto?”, “¿qué son los conocimientos previos?”, “¿qué es la lluvia de ideas?”, “¿cuál de las dos estrategias es mejor</p> <p>Las preguntas que se les formuló durante la sesión fueron: “¿qué hicieron para escribir sobre el tema propuesto”, “¿a qué se debe que unas hayan escrito más que otras?”, “¿por qué, para algunas, les fue más sencillo que para otras abordar el tema en su redacción?”, “¿qué es lo más importante que debes darte cuenta?”, “¿qué es lo primero que debemos hacer para escribir sobre un tema propuesto?”.</p> <p>Al final la docente investigadora formuló preguntas como: “¿qué hago para aprender con autonomía?”, “¿trabajo en equipo, siendo parte activa de él?” o “¿me confío de lo que mi compañera o las demás dicen?”, “¿cómo se sintieron?”.</p> <p>Las sesiones quinta, sexta y décima fortalecieron la competencia escribe diversos tipos de textos porque el tema fue sobre ortografía, el uso de la b, v, c, s y z, que, si bien se llevó a cabo una explicación teórica de las reglas para el uso de cada una de ellas, también se ejercitó la aplicación de dichas reglas. Algunas preguntas relevantes al inicio de las clases de ortografía fueron: “¿consideran importante escribir bien?”, “¿Qué recuerdan al escuchar esta canción?” (recordaremos que en la clase del uso de la b y v se utilizó una canción para aprender las reglas),</p> <p>Durante la clase preguntas metacognitivas fueron: “¿cómo aprendieron las reglas del uso de las letras b y v?”, “¿les fue útil aprender las reglas a través de una canción?”, “¿les ayudó a memorizar las reglas?”, “¿pudieron aplicarlas en ejemplos concretos?”. Finalmente, al término de las clases se les hizo preguntas un tanto más abiertas como, por ejemplo: “¿cómo les fue en esta clase?”, “¿cómo aprendieron las reglas del uso de las letras b y v?”, “¿En qué momento sentiste que hubo más dificultad?”.</p>	<p>La estudiante logra la competencia escribe diversos tipos de textos cuando moviliza las siguientes cuatro capacidades: adecúa la información a la situación significativa; organiza sus ideas con coherencia y cohesión; utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente y reflexiona y, evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito.</p> <p>Las preguntas iniciales tienen como propósito que la estudiante sea consciente de que si recurre a sus conocimientos previos descubrirá, en su memoria, innumerable información sobre el tema propuesto para escribir. Luego podrá determinar, para quién va a escribir, para qué escribirá, qué estilo utilizará, qué formato elegirá, aspectos importantes de la planificación de su texto.</p> <p>La pregunta sobre cuán fácil fue que algunas estudiantes, en comparación de otras, hayan escrito textos más extensos sobre el tema propuesto, permitió que reflexionen y reconozcan que el quien tenga más conocimientos sobre el tema propuesto, tendrá más facilidad de abordarlo.</p> <p>Sabemos que la capacidad <i>organiza sus ideas con coherencia y cohesión</i> exige una demanda cognitiva alta, por eso es importante que sean conscientes que esas propiedades del texto son importantes y dan sentido al texto. Cuando es consciente que su texto debe ser comprendido por el emisor, entonces será muy cuidadosa al momento de textualizar. Las preguntas metacognitivas no buscan que expliquen las propiedades del texto, sino que las reconozca como importantes para la comprensión del contenido de su texto.</p> <p>Se formuló preguntas sobre la dinámica del trabajo grupal, con la intención de que descubra si de esta manera logra escribir mejor.</p> <p>En la clase de ortografía necesariamente se desarrollan actividades para memorizar las reglas. La capacidad que corresponde es “uso de las convenciones del lenguaje escrito”. La pregunta sobre la utilidad de una canción para aprender las reglas del uso de las letras señaladas, buscaba que se dé cuenta que también el ponerle letras a una canción puede ayudarles a aprender, en este caso, reglas ortográficas. Las preguntas metacognitivas tuvieron como propósito la intención de generar una reflexión final, sincera, sobre su desempeño con su grupo de trabajo, que reconozca y valore su aporte y el de sus compañeras, los ejemplos que brindaron, la canción como medio de memorizar unas reglas, los errores que pudieron haber cometido al escribir, entre otros.</p>

Cuadro 16: Triangulación de las estrategias metacognitivas y el desarrollo de la competencia se comunica oralmente en su lengua materna.

Estrategias metacognitivas	Desarrollo de las competencias
<p>Para la competencia se comunica oralmente, la maestra titular no consideró un tema específico, en los señalados, sin embargo, se trabajó de manera transversal durante todas las clases. Tomemos la primera y segunda sesión, sobre el pronombre.</p> <p>Al inicio de la sesión fueron: “¿para qué vienen al colegio?”, “¿Por qué quieren estudiar?”, “¿Crees que el curso de comunicación te ayuda para ser ese “alguien” que quieres?”, “¿tienes ganas de aprender?”, “¿Cuál es mi función en el colegio?, ¿en mi casa?, ¿con mis amigas?”. Durante las sesiones, estas fueron algunas de las preguntas metacognitivas que se les planteó: “¿Por qué elegiste tal esquema?” “¿Cuál otro podrías haber utilizado y por qué no lo escogiste?”, “¿crees que aprendes mejor cuando trabajan en grupo?”, “¿se dieron cuenta que se habían equivocado en algunas respuestas?”, “¿Se han dado cuenta que ustedes sí saben algo del tema?”, “¿Recuerdan que las felicité por su participación activa en la clase pasada?”. Al finalizar las sesiones, estas fueron algunas de las preguntas que se les formuló: “¿cómo desarrollamos la sesión de aprendizaje?”, “¿pueden señalar, de manera ordenada, los pasos que seguimos?” “¿hemos aplicado en clase lo que hemos aprendido?”, “¿hemos notado que también a través del error se aprende?”, “¿quién puede decir los pasos o acciones que se realizaron para identificar la función del pronombre? ¿cómo recordarás la función del pronombre en otros ejercicios? ¿qué estrategia utilizarás para ello?</p>	<p>Para el logro de la competencia se comunica oralmente, la estudiante debe movilizar cinco capacidades: obtiene información del texto oral, infiere información del texto oral, organiza sus ideas con coherencia y cohesión, utiliza recursos no verbales y paraverbales, interactúa con los oyentes y reflexiona sobre el contenido, forma y contexto del texto oral. En estas clases las preguntas iniciales permitieron que las estudiantes respondan en libertad, sin presiones, de manera reflexiva para que reconozcan al área de comunicación como el medio para tener un mejor uso de su lengua. Si bien las preguntas que se hicieron en las dos sesiones sobre el pronombre, permitieron que las estudiantes puedan ser conscientes de que el error también es un medio para aprender, que la elección de tal o cual esquema le ayuda más, que reconozcan que el trabajo puede o no favorecer en su aprendizaje, que sean conscientes que cuando se les reconoce sus aciertos se sienten más motivadas, etc. Sin embargo, respecto a las capacidades de la competencia, el uso de los recursos no verbales y paraverbales, la interacción con sus compañeras y la reflexión sobre su texto oral, todo se integra, porque en sus respuestas, muestran sus emociones, lo que favorece la interacción con sus compañeras, levantan la mano, alzan el volumen de sus voces, se expresan refiriéndose al tema de la clase, sustentan sus respuestas, opinan sobre las de sus compañeras, es decir, las preguntas metacognitivas propiciaron el desarrollo de la competencia se comunica oralmente.</p>

4.1.6.4. Análisis de la encuesta

La encuesta nos brinda información no solo complementaria sino, además, muy valiosa. Así, podemos ver que la mayoría elige, en la variable motivación, la alternativa b, como una acción favorable para su aprendizaje, la cual dice “Las preguntas que la maestra hizo durante la clase”. Las preguntas formuladas en ese momento, tenían como objetivo el quiebre cognitivo que señalamos al inicio de este capítulo, y sabiendo que podría distraerlas de la atención al tema de la sesión, por el contrario, la encaminaban con más énfasis hacia el objetivo.

Con respecto a la variable “tarea” la respuesta “a” “cuando pude asociar el tema con lo que ya conocía”, ayudó a las estudiantes. Esto es importante no sólo porque son conscientes que es una estrategia a la que pueden recurrir para facilitar su aprendizaje, sino que las motiva a que toda experiencia será significativa en tanto que les sirva para la vida, para próximos aprendizajes, para un mejor desempeño académico.

En cuanto a la planificación, es decir, aquello que ellas consideran hacer para que en el futuro les vaya mejor, es el “preguntar más en clase porque así aclara mis dudas”, primero, y luego “participar más en clase porque me ayuda a entender el tema”. Estas respuestas son muy valiosas porque si ya señalaron que lo que las motivó en la clase fueron las preguntas que les hizo la profesora en determinados momentos, y porque les fue mejor, ella ha comprendido que, también haciendo preguntas en clase, podrán aclarar sus interrogantes y asimilarn más y mejor y que esas serían las razones por la cual planificará hacerlo.

Finalmente, en cuanto a esta planificación, cabe resaltar que sólo una alumna respondió que mantendría la misma forma que tiene para comprender las clases sin especificar qué, lo que significa que 9 de las 10 han decidido un cambio de actitud durante sus clases optando por tener un rol más activo, porque eso les sirvió para comprender más y mejor las clases.

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se ha dado una modificación significativa en el desempeño académico de las estudiantes, tanto en sus conductas como en sus actitudes. El poder preguntar de manera voluntaria porque le da buenos resultados, el reconocer sus errores con una visión positiva, el considerar sus aprendizajes previos para entender el nuevo conocimiento; la elección de un esquema porque le es más útil que otro, el reconocer si un procedimiento le ayudó más que otro, y otras acciones más. Estas listas de acciones facilitaron que las estudiantes sean conscientes de la importancia del uso de estrategias metacognitivas, las que implican el conocimiento de cuánto uno sabe y cómo va regulando ese saber, como lo señala Flavell (1979).

Las estudiantes se dieron cuenta que poseían conocimientos que habían adquirido en el nivel primario, que les era útil para realizar la nueva tarea. El reconocimiento de esta realidad es una expresión de la metamemoria, una de las modalidades de la metacognición. La metamemoria, entonces, se da de una manera silenciosa y puede ser utilizada en clase para un mejor desempeño académico. (Reátegui y Sattler, 1996)

Durante la sesión, luego que las estudiantes respondían a las preguntas metacognitivas, era indispensable acompañarlas en retomar la atención a su actividad cognitiva, ya que la dinámica aplicada, de hacer preguntas, no era una práctica común para ellas. Según Chávez (2005), esto es una capacidad de realizar más de una tarea simultáneamente y que sólo se logra con la práctica. Esto vendría a ser una forma de reorientar su atención y que lo hagan de manera consciente, como bien señala Reátegui y Sattler (1996) al explicar otra modalidad de la metacognición: la metaatención. Es importante señalar que la dinámica del programa es viable por cuanto, una vez comprendido por las estudiantes podrán transitar de una a otra actividad, de uno a otro proceso, esto es de lo cognitivo a lo metacognitivo y viceversa, con fluidez.

Durante las primeras sesiones, las estudiantes mostraron cierta pasividad, reflejándose esto en la lentitud de sus respuestas, especialmente aquellas de carácter reflexivo. Se observó que mostraban poca motivación para la dinámica de las sesiones. Una de las modalidades de la metacognición, la metamotivación, se encontraba en un nivel muy bajo en las estudiantes. Posteriormente, debido a que las docentes investigadoras brindaban, constantemente, refuerzos positivos, llevaron a cabo las tareas encomendadas con una actitud diferente. Según Chávez (2005) esto vendría a ser una muestra de lo que él llama motivación extrínseca. Esta metamotivación se vio más reflejada conforme avanzaba la aplicación del programa porque las estudiantes ya sentían logros alcanzados al responder las preguntas formuladas en los diferentes momentos de las clases.

Así mismo, los refuerzos positivos en una sesión del área de comunicación, especialmente para el desarrollo de la capacidad de expresión oral, fueron muy importantes, porque las estudiantes pudieron expresarse en un ambiente de confianza, donde su participación sobresalía más por sus aciertos que por sus errores, tal como lo plantea Alvarez (2003). Esta participación iba dándose de manera más voluntaria y sin temor a que su respuesta sea correcta o no, pues entendía que la decisión de participar le traería buenos resultados. Este hecho se sostiene por lo señalado por Castillo (2003) cuando relaciona la participación activa del estudiante y el desarrollo de su capacidad de autonomía.

Las estudiantes de primer año de secundaria tienen la capacidad para adecuarse a la propuesta metodológica. Pensamos que en el nivel primario es realmente donde se plasman las bases de los primeros saberes básicos, hábitos de estudio y sobre todo se identifican los problemas de aprendizaje. Se pudo ver que, como dice Pinzás (2003), al inicio de la adolescencia es también posible “cubrir esos vacíos que pudieran existir de la primaria”, es decir, que se puede fijar aprendizajes o “construir nuevos cambios sinápticos” que “reorienten los anteriores” (Pinzás, 2003; p. 18).

En cuanto al conocimiento metacognitivo de la variable tarea, ésta era reconocida habitualmente como significativa porque tenía que ver con temas ya desarrollados en el nivel primario, por ello, sentían que podía ser más fácil desarrollarlas. Esto se sustenta cuando Mayor (1995) señala que habrá tareas que necesitarán poco esfuerzo en culminarlas.

El conocimiento de la variable estrategias necesitó permanente ayuda de la profesora-investigadora. A pesar que el mismo Mayor (1995) refiere que la persona es capaz de buscar alternativas para sus problemas, no es este el caso debido a la falta de experiencia en el estilo en que se desarrollaron las sesiones. Por tal motivo, las estrategias metacognitivas necesitaron del acompañamiento de la docente.

El conocimiento de la variable persona se pudo desarrollar constantemente, durante las sesiones cuando se le motivaba al desarrollo de la tarea y resaltábamos sus cualidades, potencialidades y capacidades. La estudiante se veía a sí misma como una persona capaz de poder resolver la tarea propuesta, de acuerdo a sus potencialidades y características, como dice el mismo Mayor según sus habilidades. En este caso, por tratarse del área de comunicación podía expresarse oralmente, por escrito, utilizar gráficos de acuerdo a su necesidad, trabajar en grupo o de manera individual, tomar nota, subrayar o resaltar información relevante al leer, entre otras.

Juana Pinzás sostiene que “se trata de mejorar las actividades y tareas intelectuales” que la estudiante debe llevar a cabo. Es así como, el desempeño académico de las estudiantes mostró cambios significativos a raíz de la aplicación responsable de los procesos pedagógicos-cognitivos considerados en la guía de observación. Este hecho es importante porque el proporcionar las herramientas necesarias para que, posteriormente, las estudiantes puedan dirigir sus propios procesos de aprendizaje es un requisito indispensable.

El desempeño académico, en el presente estudio, es la recopilación de los resultados de la evaluación escrita y de todas las acciones y actitudes que la estudiante realizó durante la sesión, para lograr su aprendizaje. Para el primer punto, tenemos los resultados de la prueba escrita de salida que muestran un aumento respecto a la prueba de entrada. Pero añadido a ello y, hasta cierto punto, más significativo es toda la información cualitativa recogida en los instrumentos del presente estudio, como: las actitudes, el interés, iniciativa, entusiasmo, atención a la clase y otras más, que fueron los que terminaron por favorecer un cambio óptimo en el desempeño académico de las estudiantes.

CONCLUSIONES

Después del estudio realizado, se concluye que:

1. El grupo de estudiantes respondió a la metodología propuesta, en los momentos establecidos, mostrando interés y entusiasmo durante las sesiones de aprendizaje.
2. La aplicación de estrategias metacognitivas en el aula hizo que las estudiantes de la muestra obtengan resultados favorables en su desempeño académico.
3. La metamemoria fue uno de los procesos metacognitivos más reconocidos por las estudiantes en favorecer el logro de sus aprendizajes, ya que, el ser conscientes que tenían conocimientos previos, los del nivel primaria, les brindó mayor seguridad al desarrollar las actividades en clase, por ende, hubo un cambio positivo en su desempeño.
4. Se logró demostrar que el papel que cumplieron las docentes investigadoras, en propiciar una actitud positiva en las estudiantes durante la aplicación de la estrategia, tuvo una importancia relevante porque gracias a ello, pudieron aprender la dinámica de dichas estrategias y aplicarlas en próximas sesiones de aprendizaje.
5. El rol de la maestra es relevante para que la estudiante aprenda a utilizar estrategias metacognitivas, pues es ella quien, a través de la formulación de preguntas y repreguntas, al inicio, durante y al final de las sesiones, de manera planificada, pero sobre todo atenta a las respuestas de las estudiantes, generó el conocimiento metacognitivo de la estrategia, persona y tarea.
6. El presente estudio asegura resultados óptimos en estudiantes de primero y segundo grado de secundaria pues se encuentran en la adolescencia temprana, y debido a la fijación de su pensamiento abstracto y reflexivo, que caracteriza a esta etapa, el desarrollo de procesos metacognitivos es significativo.
7. De igual manera, cuando las docentes investigadoras mostraron interés y aprecio por las estudiantes, generó un entorno de apertura y confianza, lo que permitió una conexión afectiva con ellas facilitando la interacción fluida enriqueciendo las sesiones en favor de su aprendizaje.
8. Podemos decir que la metaatención se pudo apreciar en los resultados de la prueba de salida, pues se dio un cambio cuantitativo a favor de las estudiantes de la muestra respecto a la prueba de entrada; esto significa, también cambios cualitativos en su desempeño pues en estas pruebas de salida seleccionaron aprendizajes significativos, discriminaron información correcta de la incorrecta, debido a que durante las sesiones se ejercitó el darse cuenta y beneficio de estas acciones.
9. La motivación permanente que recibieron las estudiantes por las docentes investigadoras propició un cambio en la actitud de estas frente a su conducta cognitiva, ya que como sostiene

Flavell “maximizaban sus potencialidades y minimizaban sus debilidades” y así lograron mejorar su desempeño académico, ejercitando, de esta manera, la metamotivación.

10. Cuando las estudiantes lograron darse cuenta de comprender la tarea, conocer que sí podían realizarla y entendían la estrategia propuesta, desarrollaron la actividad no de manera automatizada o por la obligación de tener una buena calificación, sino activaron sus habilidades cognitivas y un ánimo positivo para el nuevo aprendizaje.
11. La aplicación de estrategias metacognitivas encaja de manera pertinente y adecuada en el desarrollo de las competencias del área de comunicación, debido a que, el generar preguntas a lo largo de la sesión permite que la estudiante haga uso de sus habilidades lingüísticas siendo más comunicativas, reforzando así, el enfoque del área.



SUGERENCIAS

Se plantean las siguientes sugerencias:

1. Los docentes deben aplicar la estrategia propuesta enfatizando en las modalidades de metacognición: metamemoria, metaatención y metamotivación, pues son necesarias para la conexión reflexiva de los estudiantes con la sesión del área de comunicación, en sus distintos momentos.
2. Mejorar la encuesta aplicada, especialmente en el área del conocimiento metacognitivo de la persona, para identificar con más exactitud cualidades y en base a ellas iniciar la planificación de la actividad cognitiva.
3. Incrementar el número de sesiones a dictar, para asegurar la familiarización e interiorización de las estrategias metacognitivas en la práctica del aula, por parte del estudiante.
4. Considerar la aplicación de las estrategias metacognitivas con el brindar refuerzos positivos a las estudiantes, de manera simultánea, a lo largo de las sesiones de aprendizaje.
5. Promover talleres, capacitaciones, charlas presenciales y virtuales, para que los docentes consideren como factor importante, para el logro de los aprendizajes de las estudiantes, la planificación de estrategias metacognitivas al inicio, durante y al final de la sesión de aprendizaje.
6. Incluir, en las sesiones de aprendizaje del área de comunicación, preguntas metacognitivas para cada una de las competencias y capacidades, como lo presenta Chávez Zamora en la Guía para el desarrollo de los procesos metacognitivos (ver anexo 4)
7. Ampliar el uso de las estrategias metacognitivas al inicio, durante y al final de las sesiones de aprendizaje en todas las áreas curriculares, fijando la atención en los estudiantes que se encuentran en el nivel inicial del logro de sus aprendizajes, quienes generalmente son los que presentan dificultades de aprendizaje y que en el presente estudio los consideramos estudiantes del tercio inferior.
8. Aplicar el programa del presente estudio en otras instituciones con características similares, como oportunidad para superar la brecha existente entre los servicios que brinda una IE pública y los que brinda una del sistema privado, respecto a la atención de las estudiantes con dificultades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- ALVAREZ, Silvia
2003 *La expresión oral*. Primera edición. Quito. LIBRESA
- ALVIRA, Francisco
2011 *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid. Segunda edición.
- ALLES, Martha
2002 *Desempeño por competencias. Evaluación de 360°*. España. Ediciones Granica. S.A. pp. 18-29.
- ANUIS
2005 *Evaluación del desempeño del personal académico*. México. Asociación Nacional de Universidades e Institutos superiores.
- ARMEY, Lourdes
2009 *Tesis para optar el grado de magister en mención de dificultades de Aprendizaje "Efectividad del programa para el tratamiento neuropsicológico en niños con trastornos por déficit de atención en edad preescolar de una Institución Educativa de Lima Metropolitana"*. Perú. CPAL. pp. 237.
- AVILA B., Héctor
1999 *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. México Editorial Eumed.net. Primera edición.
- BALCAZAR, Patricia
2005 *Investigación Cualitativa*. México. Primera edición. Universidad Autónoma de México. pp. 40.
- BARA, Pedro
2001 *"Tesis para optar el grado de doctor. Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O., B.U.P. y universidad"*. España.
- BRAVO VALDIVIEZO, Luis
2002 *Psicología de las Dificultades del Aprendizaje*. Chile. Editorial Universitaria. Séptima Edición. pp. 88-97
- BELTRAN, Jesús
1995 *Psicología de Educación*. Barcelona. Primera edición. Boixareu Universitaria.

- BERMEO, *Silvia*
2015 *“Estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión en las estudiantes del nivel secundaria”*. Lima. Universidad San Ignacio de Loyola.
- CARDONA, Carmen**
2002 *Prevención del bajo rendimiento académico en adolescentes estudiantes del nivel básico del colegio “El Manantial”, del Mundo Urbano de Mixco*. pp. 8
- CRUZ, Verónica**
2009 *Tesis: “Características parentales de niños de cuarto y quinto grado de primaria con bajo desempeño escolar. Estudio comparativo entre una escuela rural y un colegio particular urbano”*. México
- CASSANY, Daniel**
2007 *Describir el escribir, Como se aprende a escribir*. Edición Paidós.
- CASTILLO, Santiago**
2003 *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid. Primera edición. Pearson
- CHÁVEZ Z., José**
2005 *“Guía para el desarrollo de los procesos metacognitivos”*. Ministerio de Educación
- CONTRERAS, Jordan**
1998a *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona. INDE Publicaciones.
2002b *“Estrategia metacognitiva en la formulación de problema para la enseñanza de la matemática. Tesis para optar el grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico de Holguín “José de la Luz y Caballero”*, pp.138.143.
- DELORS, Jacques**
1996 *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- DÍAZ, Vidal**
2001 *Diseño y elaboración de cuestionarios para investigación comercial*. ESIC Editorial.
- DRAE**
Diccionario de la Real Academia Española. Vigésimo segunda edición.
<http://www.rae.es/rae.html> (Revisado por última vez 15 de noviembre de 2022).
- FERNÁNDEZ, Carmen**

2002 “*La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar*”. España. Ministerio de Educación. pp. 32.

FLAVELL, J.H

1975a *Metamemory*. Minnesota University Minneapolis. Inst. Of Child Development. American Psychologist.

1979b *Metacognition and cognitive monitoring*. USA. American Psychologist. Vol. 34, Número 10. pp. 906-911

2019c *Teoría del desarrollo metacognitivo*. pp.1-4
<https://es.scribd.com/document/423269813/John-Flavell> (Revisado por última vez 22 de octubre de 2022)

GONZALES F. Antonio

1992 *Estrategias metacognitivas en la lectura. Tesis doctoral*”. Madrid. Universidad Complutense, Facultad de Psicología.

JIMENEZ, Erazo

2011 “*Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa*”. Vol. XXI, Número 42. Mayo. pp. 42, 107, 119, 133.

JIMENEZ R, Virginia

2004 *Tesis: Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Memoria para optar el grado de doctor. Madrid Universidad complutense de Madrid.

MAQUEO, Ana

2005 *Lengua Aprendizaje y Enseñanza*. México. Editorial Limusa. pp. 166.

MARTÍNEZ, Valentín

2000 “*Formación integral de adolescentes: Educación, personalízalo y programado desarrollo personal. (PDP)*”. España. Editorial Fundamentos. Primera edición.

MAYOR, Juan

1995 *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a Pensar*. Madrid. Editorial Síntesis S.A. pp. 77, 111.

MINEDU

2009a *Orientaciones para el trabajo pedagógico en el área de comunicación*. pp. 8 y 9

2016b *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima. Primera edición marzo 2017

2016c *Programa curricular de educación secundaria*. Lima

MONEREO, Carlos

1990 *Las estrategias de aprendizaje en el Educación formal: ¿enseñar a pensar y sobre el pensar? Infancia y Aprendizaje*. Lima. Vol. 50.

ORRU, Silvia

2003 *En Revista de Educación: El aprendizaje, nuevas aportaciones*. España. Número 332. Ministerio de Educación, cultura y deporte.

PEREZ G., Héctor

2006 *Comprensión y producción de textos*. Bogotá. Editorial Magisterio. pp. 21

PINZAS, Juana

2003 *Metacognición y Lectura*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.

POZO, Juan y otros

2006 *Nuevas formas de pensamiento: la enseñanza y el aprendizaje*. Noreduc libros

REATEGUI Y SATTLER

1996 *“Metacognición: Estrategias para la construcción del conocimiento”*. Centro Psicosocial del desarrollo humano. CEDEHUM. Lima. Primera edición. pp. 9, 22

REYES, Yesica

2003 *Tesis “Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y el asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM.*
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/contenido.htm
(Revisado por última vez el 12 de octubre del 2022)

RIVERO, José y otros

2005 *Investigación sobre el adolescente escolar en el Perú*. Lima RADARES. Ministerio de Educación.

RODRÍGUEZ, Martín

2000a *Credibilidad de la investigación cualitativa. Reflexiones sobre qué y cómo observar en el estudio de caso.*
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118083> (Revisado por última vez 9 de octubre del 2022)

2000b *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Continuación de la antigua revista Número 39, 2000 de escuelas normales. pp. 119-130

2000c *El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica*. Escuela de Andaluza. Atención primaria. Vol. 25. Número 3. pp. 181-186.

STAKE, R. E

2007 *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ediciones Morata. pp. 38.

TÓJAR H., Juan

2006 *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. Madrid. Editorial La Muralla. pp. 37.

VEXLER, Idel

2004 *Informe sobre la Educación Peruana: situación y perspectivas*. Lima. Ministerio de Educación.

VIVANCO, Manuel

2005 *Muestreo Estadístico, diseño y aplicaciones*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria. pp. 191



ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE LA PROBLEMÁTICA DE LA I.E.E JUANA ALARCO DE DAMMERT, DEL DISTRITO DE MIRAFLORES

I.E. 4050 "Juana Alarco de Dammert"		Miraflores - Ugel 07			
	Causas	Problemas	Consecuencias	Posibles formas de solución	Necesidad de aprendizaje
Alumnas	<ul style="list-style-type: none"> • Baja autoestima • Hogares disfuncionales • Poca comunicación en el hogar • Violencia familiar y abandono • Falta de apoyo en los hogares • Desconocimiento y falta de manejo de técnicas y métodos de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina • Deficiente comprensión lectora • Deficiente razonamiento lógico matemático • Carencia de conciencia cívica • Confusiones sobre identidad de género • Pandillaje • Violencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo Rendimiento académico • Indiferencia frente al estudio • Conductas propias • Incumplimiento de deberes escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover trabajos en equipo • Realizar actividades de integración familiar en la Institución • Desarrollar el plan lector • Participar en la Escuela de Padres • Promoción de líderes positivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas grupales • Técnicas de estudio • Técnicas de lectura • Derechos Humanos • Participación ciudadana • Consejo escolar • Consejo de aula • Normas de convivencia • Horario personal • Organización del tiempo libre • Liderazgo / clases • Normas de convivencia • Democracia • Cuidando nuestro ecosistema • Ciudadanía y participación cívica
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Desarticulación • Falta de capacitación docente • Conflictos y desacuerdos • Carencia de coordinación y planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca identidad con la institución • Carencia de conciencia cívica • Metodología docente inadecuada • Deficiente manejo de la gestión educativa • Ausencia de ética profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima institucional inadecuado • Indiferencia ante las actividades de la I.E. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar jornadas pedagógicas • Unificar criterios en la enseñanza y técnicas de estudio • Crear espacios de reflexión e integración • Promover capacitaciones sobre ética 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del tiempo libre • Liderazgo / clases • Normas de convivencia • Democracia • Cuidando nuestro ecosistema • Ciudadanía y participación cívica

Matriz de la Problemática Institucional

ANEXO 2: GUÍA DE OBSERVACIÓN (validada)

SESIÓN N°: FECHA: AÑO Y SECCIÓN:
 HORA DE INICIO: HORA DE TÉRMINO: OBSERVADORA:

MOMENTO	FASES/SECUENCIA DIDÁCTICA Procesos cognitivos, motores o socio-afectivos involucrados en las capacidades.	INDICADORES	SI	NO	NP
ANTES	Motivación	a. Muestra interés hacia la sesión b. Responde con atención a preguntas abiertas desarrolladas por la docente.			
	Activación de conocimientos previos	a. Participa espontáneamente frente al material presentado. b. Responde con iniciativa a preguntas abiertas sobre el tema.			
DURANTE	Genera conflicto cognitivo	a. Formula hipótesis referidos al nuevo conocimiento. b. Propone alternativas de solución ante el problema planteado.			
	Transferencia de conocimientos	a. Tiene iniciativa para desarrollar la actividad propuesta. b. Plantea ejemplos cercanos a su experiencia.			
	Retroalimentación	a. Parafrasea información brindada. b. Aplica el nuevo conocimiento a ejemplos similares.			
FINAL	Metacognición	a. Responde consistentemente acerca de las estrategias que utilizó para aprender. b. Expresa con precisión qué, cómo y para qué aprendió.			

Validación de Expertos

Respecto a la forma	<i>“Buena formulación en términos de estructura del instrumento. Se sugiere incorporar datos generales”.</i>
Respecto al contenido	<i>“Es necesario mayor precisión en los indicadores (tratando que sean conductas observables)”</i>

ANEXO 4: PREGUNTAS METACOGNITIVAS
(Benedicto Gonzáles en “Educación y Pedagogía para el siglo XXI”)
<https://pedablogiaxxi.blogspot.com/2007/04/clasificacion-de-preguntas.html#more>

Clasificación de Preguntas Metacognitivas

“Desde hace algún tiempo he estado recomendando para los docentes el uso de las estrategias metacognitivas y en la búsqueda de materiales interesantes y útiles, me encontré con esta clasificación del Dr. Martínez Beltrán sobre las categorías de preguntas descritas por Reuven Feuerstein.

La clasificación es clara, precisa, muy útil para los profesores y por ello altamente interesante:

1. Preguntas dirigidas hacia el proceso:
 - ¿Cómo lo has hecho?
 - ¿Qué estrategias has usado para resolverlo?
 - ¿Qué dificultades has encontrado?
 - ¿Cómo las has resuelto?
2. Preguntas que requieren precisión y exactitud (descriptiva):
 - ¿De qué otra manera se podría haber hecho?
 - ¿Hay otras opciones?
 - ¿Estás seguro de tu afirmación?
 - ¿Puedes precisar más tu respuesta?
3. Preguntas abiertas, para fomentar el pensamiento divergente:
 - ¿Hay alguna otra respuesta o solución?
 - ¿Cómo ha resuelto cada uno la dificultad?
 - ¿Qué harías tú en situaciones semejantes?
 - ¿Por qué cada uno tiene respuestas distintas?
4. Preguntas para elegir estrategias alternativas:
 - ¿Por qué has hecho eso así y no de otra manera?
 - ¿Puede haber otras respuestas igualmente válidas?
 - ¿Quieres discutir tu respuesta con la de tu compañero?
 - ¿Alguien ha pensado en una solución distinta?
5. Preguntas que llevan al razonamiento:
 - Tu respuesta está muy bien, pero ¿por qué?
 - ¿Por qué has escrito (o dicho) eso?
 - ¿Qué tipo de razonamiento has utilizado?
 - ¿Es lógico lo que afirmas?
6. Preguntas para comprobar hipótesis o insistir en el proceso:
 - Yo lo pensaría mejor, ¿quieres volver a probar?
 - ¿Qué sucedería si en lugar de este dato, usarás otro?

- ¿Qué funciones mentales hemos ejercitado con esta actividad?

7. Preguntas para motivar la generalización:

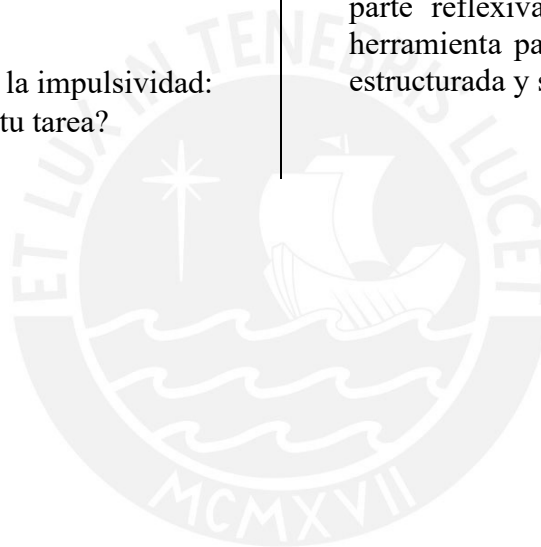
- ¿Qué hacemos cuando... (comparamos, clasificamos, etc.)?
- ¿Qué criterios hemos usado para?
- A partir de estos ejemplos, ¿podemos decir algún principio importante?

8. Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad:

- ¿Qué pasos debiste realizar para completar tu tarea?
- ¿A qué se debió tu equivocación?

- Si lo hubieras hecho distinto, ¿habrías ido más o menos rápido?
- ¿Quieres repetir lo que has dicho?
- ¿Podrías demostrarlo?

Al usar estas u otras preguntas de carácter metacognitivo estaremos haciendo un potente aporte a los estudiantes en el sentido de hacerlos parte reflexiva de sus propios aprendizajes y dotarlos de una herramienta para reconocerlos, evaluarlos y mejorarlos consiente, estructurada y sistemáticamente.



h. ANEXO N 6: GUÍA DE LA ENCUESTA

I. PERSONA

En esta clase:

- a No entendí la clase.
- b Participé y entendí la clase.
- c No participé, pero entendí la clase
- d Me fue muy difícil entender la clase pero al final lo logré.
- e La clase fue sencilla, entendí rápidamente.

II. MOTIVACIÓN

Creo que entendí esta clase por estas tres razones. Indica solo tres de estas cinco.

- a Las preguntas que la maestra hizo al inicio de clase.
- b Las preguntas que la maestra hizo durante la clase.
- c Las preguntas que la maestra hizo al final de la clase.
- d La utilidad del tema para mi vida.
- e Los refuerzos positivos, esto es, elogios que la maestra me daba cuando respondía correctamente.

III. TAREA

En el desarrollo de los ejercicios durante la sesión de clase, aprendí mejor. (Elije tres alternativas de las cinco dadas).

- a Cuando pude asociar el tema con lo que ya conocían.
- b Cuando tuve la oportunidad de dar una alternativa de solución a la pregunta planteada.
- c Cuando aprendí a través de los errores observados.
- d Cuando pude plasmar lo aprendido, a través del organizador que elegí.

IV. PLANIFICACIÓN

¿Qué pienso hacer para comprender mejor la última clase? (Marca solo dos alternativas)

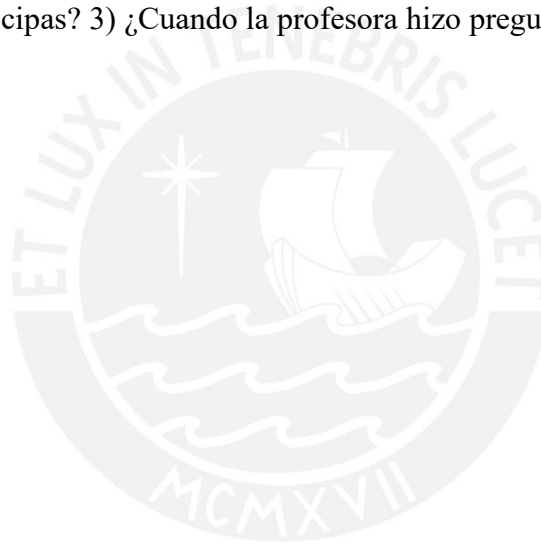
- a. Preguntar más en clase porque así aclara mis dudas.
- b. Participar más en clase porque me ayuda a entender el tema.
- c. Preguntar a una compañera porque me da vergüenza hacerlo en público.
- d. Darme cuenta de cada actividad que voy haciendo durante la clase porque así mejoro mi aprendizaje.
- e. Mantendré la misma forma que tengo para comprender las clases, es decir:

.....
.....
.....

ANEXO 7: GUÍA DE PREGUNTAS SEMIESTRUCTURADAS PARA EL FOCUSGROUP

- ¿Cómo aprenden mejor? y ¿En qué situaciones durante su clase perciben que su aprendizaje es mejor y da resultados?
- ¿Cómo aprendes mejor? y otras tres preguntas que les permitieron responder abiertamente a esta primera: 1) ¿Cuando la profesora explica? 2) ¿cuando haces preguntas y participas? 3) ¿Cuando la profesora hizo preguntas al inicio, durante o al final de la clase sobre cómo trabajaste?

(Luego, repreguntas)



ANEXO 8: PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA

PUCP-CPAI

PRUEBA DE COMUNICACIÓN (S)

1

NOMBRES Y APELLIDOS: AÑO Y SECCIÓN: FECHA:

Indicador: Aplica reglas ortográficas del uso de la "b" y "v"

I. Completa el siguiente texto con "B" o "V", según corresponde. $\frac{1}{2}$ punto cada uno. (4)

El profesor utilizó un nuevo método y les dijo ".....amos a cantar y mientras él canta.....a, los niños canta.....an con él. Todos cantá.....bamos y reíamos y el coro decía: "elerdaderoalor que tiene una persona no seasa en su apariencia sino en laisión que tiene de sí mismo.

Indicador: Aplica reglas ortográficas del uso de la "c" "ç" y "z" $\frac{1}{2}$ punto c/uno (3)

II. Completa el siguiente texto con S, C y Z, según corresponda y elige la alternativa correcta.

El niño expre.....ivo dijo: "el cora.....ón de la lechu.....a era chiquitf.....imo. Lo pu.....imos en la balan.....a, lo pe.....amos y nos impre.....ionó. ¡Era tan delgado!

Indicador: Reconoce concepto, función y clases de la categoría gramatical el pronombre:

III. Elige y subraya las respuestas correctas sobre el pronombre. 1 punto

a. Reemplaza al nombre, sustantivo o sujeto.
 b. Cumple la función de núcleo del sujeto.
 c. Está acompañado de un artículo.
 d. Es el conjunto de frases que relacionadas entre sí desarrollan un único tema, das las anteriores.
 e. Sólo la a y c.

IV. Subraya los pronombres de las siguientes oraciones e identifica su clase.

a. El libro que compraste es fabuloso
 b. ¿Te gustó el libro "El señor de los anillos"?
 c. ¿Qué te agrada de ella?
 d. Él quería tu respuesta.
 e. Aquél participa en todas las actividades

Indicador: Lee, comprende, analiza, sintetiza y valora textos literarios y no literarios.

V. Lee el siguiente texto, en el que cada oración se encuentra numerada. Escribe P si es principal o S si es secundaria al costado de los números que indican cada idea. 2,5 puntos

"(1) No hay que exigir en las personas más de una cualidad. (2) Si les encontramos una debemos sentirnos agradecidos y juzgarlas solamente por ella y no por las que les faltan. (3) Es vano exigir que una persona sea simpática y también generosa o que sea inteligente y también alegre o que sea culta y también aseada o que sea hermosa y también leal. (4) Tomemos de ella lo que puede darnos. (5) Que su cualidad sea el paisaje privilegiado a través del cual nos comunicamos y nos enriquecemos.

JULIO RAMÓN RIBEYRO, *Prosas apátridas*

1.
 2.
 3.
 4.
 5.

PUCP-CPAI

VI. Lee el siguiente texto y sintetiza su información en el organizador gráfico que está a continuación.

Mediante la comunicación, el ser humano puede establecer su círculo de relaciones sociales e ir desarrollando su cultura. Según el canal empleado para comunicarse, la comunicación puede ser:

- Auditiva, cuando el sentido que la percibe es el oído;
- Visual, cuando interviene la vista;
- Táctil, cuando el medio involucrado es la piel.

De acuerdo al código utilizado, la comunicación se puede dividir en:

- Lingüística, mediante el uso de los signos de una lengua.
- No lingüística, a través de signos no verbales, como es el caso de las señales de tránsito, las fórmulas de cortesía, la música...

Indicador: Ordena ideas de un texto para que tenga sentido y secuencia lógica.

1. ¿LÓGICO O LOCATELICO? Lee las oraciones. Luego numéralas según su secuencia lógica.

Los concursantes pintaron y exhibieron sus cuadros.
 El jefe de cada grupo distribuyó los materiales.
 Los postulantes se inscribieron en equipos.
 Seleccionaron un coordinador por grupo.

Los dos hermanos, a tientas, buscaron una linterna.
 Una noche, José y Marta estaban estudiando.
 Bajaron al garaje y descubrieron que se habían quemado los fusibles.
 De pronto, la luz se apagó.

AC-GG/profs.com

ANEXO 9: ENCUESTA DE LAS ESTUDIANTES

PUCP-CPAL-AP-2011 ENTREVISTA	PUCP-CPAL-AP-2011 ENTREVISTA
<p style="font-size: small;">PLAN DE REDACCIÓN</p> <p>NOMBRE: <u>ANICHUF FERREZ ROSALES</u> AÑO Y SECCIÓN: <u>0</u> FECHA: <u>2011</u></p>	<p style="font-size: small;">REDACCIÓN TRANSFERIDA</p> <p>NOMBRE: <u>FERREZ ROSALES</u> AÑO Y SECCIÓN: <u>2</u> FECHA: <u>2011</u></p>
<p>1. PERSONA En esta clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) No entendí la clase. <input checked="" type="radio"/> b) Participé y entendí la clase. c) No participé pero entendí la clase. d) Me fue muy difícil entender la clase pero al final lo logré. e) La clase fue sencilla, entendí rápidamente. <p>2. MOTIVACIÓN Creo que entendí esta clase por estas 3 razones. Indica sólo 3 de estas 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Las preguntas que la maestra hizo al inicio de clase. b) Las preguntas que la maestra hizo durante la clase. c) Las preguntas que la maestra hizo al final de la clase. d) La utilidad del tema para mi vida. <input checked="" type="radio"/> e) Los refuerzos positivos, esto es, elogios que la maestra me daba cuando respondía correctamente. <p>3. TAREA En el desarrollo de los ejercicios durante la sesión de clase, aprendí mejor. (Elige 3 alternativas de las cinco dadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> a) Cuando pude asociar el tema con lo que ya conocía. <input checked="" type="radio"/> b) Cuando tuve la oportunidad de dar una alternativa de solución a la pregunta planteada. <input checked="" type="radio"/> c) Cuando pude aplicar el conocimiento del nuevo tema en mis propios ejemplos. d) Cuando aprendí a través de los errores observados. e) Cuando pude plasmar lo aprendido a través del organizador que elegí. <p>4. PLANIFICACIÓN ¿Qué pienso hacer para comprender mejor la próxima clase? Marca sólo 2 alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Preguntar más en clase porque así aclara mis dudas. <input checked="" type="radio"/> b) Participar más en clase porque me ayuda a entender el tema. <input checked="" type="radio"/> c) Preguntar a una compañera porque me da vergüenza hacerlo en público. d) Darme cuenta de cada actividad que voy haciendo durante la clase porque así mejoro mi aprendizaje. e) Mantendré la misma forma que tengo para comprender las clases, es decir: 	<p>1. PERSONA En esta clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> a) No entendí la clase. <input checked="" type="radio"/> b) Participé y entendí la clase. c) No participé pero entendí la clase. d) Me fue muy difícil entender la clase pero al final lo logré. <input checked="" type="radio"/> e) La clase fue sencilla, entendí rápidamente. <p>2. MOTIVACIÓN Creo que entendí esta clase por estas 3 razones. Indica sólo 3 de estas 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Las preguntas que la maestra hizo al inicio de clase. b) Las preguntas que la maestra hizo durante la clase. <input checked="" type="radio"/> c) Las preguntas que la maestra hizo al final de la clase. d) La utilidad del tema para mi vida. e) Los refuerzos positivos, esto es, elogios que la maestra me daba cuando respondía correctamente. <p>3. TAREA En el desarrollo de los ejercicios durante la sesión de clase, aprendí mejor. (Elige 3 alternativas de las cinco dadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Cuando pude asociar el tema con lo que ya conocía. b) Cuando tuve la oportunidad de dar una alternativa de solución a la pregunta planteada. <input checked="" type="radio"/> c) Cuando pude aplicar el conocimiento del nuevo tema en mis propios ejemplos. d) Cuando aprendí a través de los errores observados. <input checked="" type="radio"/> e) Cuando pude plasmar lo aprendido a través del organizador que elegí. <p>4. PLANIFICACIÓN ¿Qué pienso hacer para comprender mejor la próxima clase? Marca sólo 2 alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> a) Preguntar más en clase porque así aclara mis dudas. <input checked="" type="radio"/> b) Participar más en clase porque me ayuda a entender el tema. c) Preguntar a una compañera porque me da vergüenza hacerlo en público. d) Darme cuenta de cada actividad que voy haciendo durante la clase porque así mejoro mi aprendizaje. e) Mantendré la misma forma que tengo para comprender las clases, es decir: